A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM

1974

6.

Az Országos Pedagógiai Intézet Testnevelés Tanszéke és az Országos Szakfelügyeleti és Továbbképzési Központ, az Oktatási Minisztérium Testnevelési és Sportosztályának segítségével 1974. július 1-e és 6-a között Miskolcon tanfolyamot rendezett. A tanfolyam célja az 1974/75. tanévi tantervi kutatásokban részt vevő kísérleti és kontroll osztályok tanárainak felkészítése volt. E számunkban a tanfolyamon tartott — s a kísérleti kutatásokkal közvetlenül összefüggő — előadásokat közöljük.

Az oktatás és nevelés korszerűsítése a testnevelésben

(Néhány gondolat a tantervi kutatásokról)

DR. NAGY GYÖRGY

Az iskolai testnevelési tantervekkel és általában a testneveléssel kapcsolatos kutatásokkal hazai szakirodalmunkban nem sok tanulmány foglalkozik. Helyesebben szólva, a megjelentek közül csak néhánynak tulajdoníthatunk tudományos értéket. Amikor tehát a következőkben e tanulmányok eredményeit összegezzük, nem törekszünk teljességre, hanem a tipikusat, a tudomány színvonalával mérhetőt emeljük ki és ebből vonjuk le következtetéseinket.

Az 1868. évi 38. törvénycikkel — amely kimondta az iskolai testnevelés kötelező voltát — hazánk, Dánia és részben Anglia kivételével, megelőzte akkor egész Európát. „. . . .Ezek az előrelátó gondolatok és új célok azonban készületlenül találták az iskolai nevelés akkori intézőit. Hiányoztak az alkalmas tanerők, de hiányoztak a helyiségek és egyéb feltételek is, amelyeket a testgyakorlás iskolai rendezése megkívánt volna. Ennek tudható be, hogy a bátor kezdeményezés jórészben csak papíron maradt."[1] „. . . .Teljesen megakadt és megrekedt azonban az iskolai testgyakorlás heti időmértékének korszerű fejlesztése. Az 1868-ban megállapított heti két tanóra tulajdonképpen még most, 67 esztendő múlva is fennáll, sőt egyes iskolákban csak heti másfél óra vagy egyáltalán semmi sem jut a testgyakorlásnak."[2]

A Magyar Tornaszövetség 1908-i — a kormányhoz és a törvényhozáshoz intézett — emlékirata és a rákövetkező évben rendezett első magyar testnevelő kongresszusa egyebek között az iskolai szellemi túlterhelés csökkentését és az iskolai testnevelés arányos fejlesztését rögzítik. Az 1913-ban létesült Országos Testnevelési Tanács az iskolai testnevelés heti mértékét akkoriban 4 órában és egy kétórás játékdélutánban kívánta megállapítani.[3]

A felsorolt tények azt bizonyítják, hogy a problémák nem újkeletűek. Az óraszámnak és ezzel kapcsolatosan a tartalom fejlesztésének indokolása azonban elsődlegesen biológiai, fiziológiai irányultságú, mint ez a továbbiakból kitűnik.

„A testedzés jelentőségének felismerése rávezetett arra a kérdésre, hogy a testgyakorlás és főként a rendszeres testgyakorlás a szervezetre s főleg a növekvő szervezetre mint külső alakváltoztató tényező bír-e befolyással, s ha van ilyen befolyása, miben rejlik az. E kérdés első egzakt vizsgálatát a francia Godin végezte, aki 1901-ben megjelent munkájában a St. Hyppolyt du Fort francia katonaiskola növendékein végzett vizsgálatainak eredményeiről számol be . . . E növendékeket 14,5 éves koruktól 18 éves korukig nyolcszor mérte és összehasonlításul kiválasztott közülük 50 olyant, akik rendszeresen tornáztak korláton és nyújtón, és 50 olyant, akik ez idő alatt nem végeztek semmiféle testgyakorlást . . . A tornázó ifjak testmagasságban, mellkerületben, végtagkerületben, váll- és csípőszélességben a nem tornázóknál nagyobb mértékben gyarapodtak . . ."[4]

A svájci Matthias 1913-ban és 1914-ben 757, 16—22 év közötti tornászt mért meg a Martin-féle méréstechnikával (testsúly, testmagasság, mellkerület a legnagyobb belégzéskor és kilégzéskor, felkarkerület behajlítva és nyújtva, comb- és lábszárkerület, pulzusszám nyugalmi állapotban, majd 80 méteres vágtafutás után és 5 perccel később). A kapott eredményeket az átlagpopuláció adataival összehasonlítva megállapította, hogy a 16—22 éves férfiak között az egyenlő korú tornászok e sportágat nem űzőkkel szemben jelentősen fejlettebbek, erősebbek a mért adatok szempontjából.[5]

Hazánkban többen is végeztek ilyen kutatást. Például Király Dezső testnevelő tanár 1925-ben a kispesti reálgimnáziumban a testnevelési szempontból legszorgalmasabb 125 tanulójának testsúly, testmagasság és mellkerület adatait összehasonlítva a többi tanuló hasonló adataival, a szorgalmas tanulók jelentős fölényét tapasztalta.[6]

Az első — már tudományosnak nevezhető — kísérleti felmérést az 1933/34. tanévben a Markó utcai Bólyai reáliskolában végezték, kontrollként a Kemény Zsigmond reáliskola

szolgált. Az elsőben (Bólyai) mindennap volt testnevelési tanóra, míg a másodikban (Kemény Zs.) csak hetente kétszer. Az egyetlen tényező, amely miatt ez a kísérleti felmérés tudományosnak nevezhető az, hogy pontos antropometriai összehasonlítást tett lehetővé. Az adatok egyértelműen a mindennapi testnevelésnek a testméretek fejlődésére gyakorolt előnyös hatását mutatták.[7] A kísérlettel kapcsolatos orvosi[8] és pedagógiai[9] szempontokat csak általános, elvi síkon tárgyalták a téma előadói, akiknek szakirodalmi felkészültsége, igényes fogalmazása még ma is tiszteletet válthat ki az olvasóban, konkrét eligazítást azonban semmit sem adnak.

Az említett kísérleti mérések — külföldiek és hazaiak egyaránt — minden bizonnyal haladóknak számítottak a maguk korában, de az antropometriai adatok ismertetésénél nem jutottak tovább.

A kísérleti vizsgálódások másik vonala a testnevelés szellemi hatásainak megállapítása volt.[10] A szellemi hatás a mai terminológia szerint inkább a mentálhygiénének felel meg, tehát a kognitív funkciókon, az érzelmeken keresztül a jellem fejlesztéséig minden pszichikus tényező értendő rajta. Hazánkban 1937-ben a szegedi Klauzál gimnáziumban dr. Veress Elemér és dr. Csinády Jenő orvos-fiziológusok végeztek ilyen pszichológiai jellegű kísérleteket.[11]

Az iskolai testneveléssel kapcsolatosan tehát hazánkban a korai időszakban (joggal nevezhetjük korainak ezeket az éveket, mert a főiskolai szintű testnevelő tanárképzés csak 1925-ben, a Testnevelési Főiskola megalapításával vette kezdetét) az antropometriai mérésekkel, illetve a szellemi hatások mérésével foglalkoztak a kutatások. Az idézett két munka a prototípusa e két irányzatnak.

A háborút követő — felszabadulás utáni — években az MHK-mozgalom hatására a centiméterrel és másodperccel mérhető testgyakorlati ágakban történtek az iskolákban is adatgyűjtések, ezek azonban egyrészt rendszertelenek voltak, másrészt pedig a módszerek tudományos értéke is sok kívánnivalót hagyott maga után. (Pl. az MHK és LMHK szinteket is tapasztalati, nem pedig tudományos alapon állapították meg).

A kötelező testnevelés bevezetésétől közel 100 év telt el, amíg egy megközelítően reprezentatív jellegű, az iskolai testneveléssel és sporttal foglalkozó kutatás megindult. Dr. Bakonyi Ferenc, a Testnevelési Főiskola Kutató Intézetének tudományos osztályvezetője végezte ezeket a vizsgálatokat 1962 és 1966 között 100 kísérleti és 100 kontroll osztályban. Erről tanulmányában a következőket írja: „Az iskolai testnevelés és sport mennyiségi hatásainak vizsgálatára, valamint abból a célból, hogy megállapítsuk az iskolai testnevelésben szereplő különböző sportágak — atlétika, torna, kosárlabdázás, kézilabdázás, röplabdázás, labdarúgás — speciális hatását, 100 kísérleti és 100 kontroll osztályt szerveztünk. Indulásnál a kísérleti személyek száma összesen 6120 volt. Ebből 1550 általános iskolás fiú, 1200 általános iskolás leány, 1700 középiskolás fiú, 1670 középiskolás leány. A 4 év alatti lemorzsolódás után összesen 2608 kísérleti személy maradt, 603 általános iskolás fiú, 550 általános iskolás leány, 747 középiskolás fiú és 708 középiskolás leány. A kísérleti osztályokban 4 éven keresztül heti 4 órában az említett sportágak valamelyikére alapozott testnevelés folyt, tehát pl. az atlétikai osztályokban 4 éven keresztül bizonyos kiegészítéssel (ami minden kísérleti osztályban azonos volt) csak atlétika stb. A kontroll osztályokban heti két órában a jelenleg érvényben levő tantervek alapján komplex (atlétika, torna, játék) testnevelés volt. A kutatás általános iskolákban az 5. osztályokkal (10—11 évesek), középiskolákban az I. osztályokkal (14—15 évesek) indult.[12] A kutatás teljes anyaga kiadatlan, részpublikációk jelentek meg belőle.

Összefoglalás:

1. Hazánkban bár több, mint 100 éve kötelező tantárgy az iskolákban a testnevelés, ezidáig az országos populációt reprezentáló mintavétel segítségével tudományos tantervi kutatás még nem történt.
2. Az eddigi kutatások két irányzatot képviselnek: *a)* a testnevelés hatása az egészséges testfejlődésre (antropometria, fiziológia), *b)* a testnevelés mentálhygiénés hatásai.
3. Ami leginkább szembetűnő, az a pedagógiai szempontú kutatások hiánya. A megjelent tanulmányok legtöbbje nem egyéb deduktív általánosításnál. A konkrét vizsgálatok száma nagyon kevés és egyik sem reprezentatív.
4. A legújabb (dr. Bakonyi-féle) vizsgálatok olyan adatokat hoztak felszínre, amelyek felhasználása elősegítheti tanterveink tudományosabb megalapozottságát.

A kutatás hipotézise

Hipotézisünk alapjaként feltételezzük, hogy a jelenleg érvényben levő tanterveink elméleti alapelveinek ismerete elősegítheti a követelményrendszer helyes értelmezését és az ennek megfelelő oktatási módszerek kialakítását.

E tantárgypedagógiai elveket a következőkben foglalhatjuk össze:

A testnevelés tantárgy feladata — konkrét és rövid megfogalmazásban — a tanuló cselekvőképességének a fejlesztése.

A cselekvőképesség kifejezés — felfogásunk szerinti — tartalma:

a) Cselekvési elveknek és törvényszerűségeknek a torna, atlétika és játékok által közvetített ismerete.
b) Az egyes testgyakorlati ágak tartalmát képező készségek (műveletelemek, műveletek) elsajátítása.
c) A testi képességek kellően fejlett szintje.
d) Az adekvát cselekvéshez szükséges személyiségbeli tulajdonságok kialakítása.

Kutatásunkban tehát a következő kérdésekre kívánunk választ kapni:

1. Hogyan alakul, formálódik a tanulók személyisége 10—18 éves korban, továbbá van-e eltérés a testnevelés szempontjából a legfelső és legalsó kvartilisbe tartozó tanulók személyiségképe között?
2. A 10—18 éves tanulók testneveléssel és sporttal kapcsolatos motívumainak milyen a fejlődési útja?
3. A mikrokörnyezet befolyásának szerepe a tanulók motivációjára.
4. A tantervben szereplő torna, atlétika és játék készségeinek elsajátítási szintje.
5. Az alapképességek (erő, gyorsaság, ügyesség, kitartóképesség) mérése tesztek segítségével.
6. A torna, atlétika és játék tantervi anyagának tanulása által közvetített cselekvési elvek ismeretének szintje. (Feladatlap alkalmazásával.)
7. Az órákon — megadott szempontok alapján — történő pedagógiai-pszichológiai megfigyelés, amely a tanuló magatartására, aktivitására, együttműködési készségére vonatkozik.

Jegyzetek:

[1] A mindennapi iskolai testnevelés. Stephaneum, OTT. Bp. 1936. 81. pag. 9. oldal.
[2] I. m. 10. oldal.
[3] I. m. 10. oldal.
[4] I. m. 57. oldal.
[5] I. m. 58—59. oldal.
[6] I. m. 26. oldal.
[7] I. m. 80—81. oldal.
[8] I. m. 23—32. oldal.
[9] I. m. 33—35. oldal.
[10] *Csurik (Cseke) Dénes dr.:* A testnevelés szellemi hatásai. Stephaneum, Bp. 1939. 100 pag.
[11] I. m. 17. oldal.
[12] *Dr. Bakonyi Ferenc:* A testnevelés és sport hatása a 10—14 éves tanulók társas kapcsolataira és osztályközösségeik alakulására. (in: TF Tudományos Közlemények, Bp. 1970. 1. kötet, 403 pag. Litografált, 220—221. oldal.)

A tantervi koncepció és követelmények néhány alapvető kérdése a testnevelésben

BURKA ENDRE

Sok félreértésre, sőt félremagyarázásra adott alkalmat a játékosság, a játék hangsúlyozott szerepe az 1962—63-ban megjelent, és különösen az 1969-ben átdolgozott testnevelési tantervekben. A félremagyarázás főként annak tulajdonítható, hogy a tantervek átdolgozása 1969-ben időben egybeesett a testnevelés tantárgyjellegéről, az osztályozásról folytatott vitákkal, és a játék növekvő hangsúlyát sokan a vita eredményeként létrejött kompromisszumként értékelték. (Hellyel-közzel ezzel kapcsolatban még az elvtelenség, a szakszerűtlenség vádja is elhangzott az átdolgozásért felelős személyekkel kapcsolatban.)

Az elhangzott ellenvetések, de még a „megértést" tükröző gesztusok mögött is alapvetően a játék meg nem értése, a képzésben, a cselekvéstanulásban játszott szerepének aláértékelése húzódott meg. Ez történetiségében nézve is érthető. A testnevelési tantervekben — az egészen kezdeti rövid időszakot kivéve — a játék valójában a „második vonalba" szorult. (*Nagy T.*, 1974). Testnevelés-elméleti szakkönyveink évtizedekre visszamenően aláértékelték jelentőségét a mozgástanulásban, a cselekvéstanulásban. *Cseke D.* elismerve a gyermek játék iránti természetes szükségletét és elsőbbséget adva neki érzelmi hatása, élménygazdagsága, sőt a megismerésben játszott fontos szerepe miatt, a szűkebben vett mozgástanulás szempontjából inkább a „már részben vagy teljes egészében elsajátított mozgá-

sok" gyakorlásának a lehetőségét emeli ki (1955. 21. old.). *Czirják J.* sajátos módon a mozgásos játékokat, sportjátékokat „sokféle hatás kiváltására (a legkülönfélébb mozgáskészségek kialakítására és testi képességek fejlesztésére) alkalmas „mozgásfajta-gyűjteménynek" tekinti. (1970. 80. old.)

Érvényes tanterveink a játéknak ennél lényegesen fontosabb szerepet szánnak, s az alábbiakban a játéktevékenységnek néhány olyan sajátosságára igyekezünk rámutatni rendkívül vázlatos módon, amelyeknek éppen a tanterv koncepciójának, a tananyagnak mint művelődési anyagnak az értelmezésében van főként jelentősége. Tulajdonképpen ezzel függ össze a tantervek követelményrendszere is. A követelményrendszer lényegesen eltér a megszokott sportági követelményektől, ezért sokan a teljesítményszempont megszűnését olvasták ki ezekből. Néhány összefüggésben ezekre is kitérünk.

A feladathelyzetek jellegzetességei a játéktevékenységben

A testnevelési tantervek anyagának túlnyomó részét tantárgypedagógiai szempontok szerint kiválasztott játékok, játékos tevékenységek alkotják. Ahhoz, hogy a játékok helyét a képzésben, az általános mozgásműveltségben konkréten megfogalmazhassuk, a játéktevékenységet szerkezeti szempontból alaposabb elemzésnek kell alávetni.

A játékban — az életszituációkkal ellentétben — a problémahelyzet nem szűnik meg egyszerűen a cselekvési feladat egyszeri sikeres megoldásával: a játékfolyamat szerkezetileg ciklikus, a főfolyamat egy sajátos belső mechanizmus következtében ismétlődik, éspedig állandóan változó feltételek mellett. (Burka E., 1973. 123—124. old.) Az ismétlődést játékszabály biztosítja: labdajátékokban pl. azzal, hogy a labdát birtokló játékos (csapat) mindig a támadó, és a szerepek e szerint cserélődnek; más esetekben az ismétlések száma, a feltételek változása megállapodás dolga, mely pl. arra vonatkozik, hogy a versenyben hány kísérletet tehetnek a részvevők és milyen változás következzék be a feladatban. (Megjegyzendő, hogy látszólagos azonos feltételek esetén sem azonos a kiindulóhelyzet az újabb és újabb kísérleteknél. A társ eredményének az alakulása új feltételeket jelent pl. egy célbadobó versengésben.)

A játék feltételeinek, a feladathelyzetnek a változása mindig felkeltette a pszichológusok figyelmét és nagy jelentőséget tulajdonítottak neki. „A normális gyermek játéka . . . ujjongó vagy szenvedélyes kutatás, a gyermek mintha a funkció minden lehetőségét végig akarná próbálni. Mohón keresi a funkció végső határát, egészen addig, amíg a cselekvés már csak ismétlődik vagy elveszíti önállóságát és beépül egy magasabb rendű tevékenységi módba, amelynek fellépését ő maga készítette elő." (*H. Wallon*, 1958. 49. old.)

Mivel magyarázható ez a nagy változatosság?

A cselekvéses feladathelyzetek, problémaszituációk általában akkor állnak elő, amikor az élőlény és a környezet közötti *egyensúlyi állapot* felbomlik, amikor a szükségletet kielégítő, ill. célmegvalósító tevékenység közben *zavarok, akadályok* merülnek fel. Ilyen zavarást jelenthet állat és ember számára egy leküzdendő természeti akadály, de ilyen lehet egy másik élőlény zavaró viselkedése stb. Élethelyzetekben az akadály leküzdésével, a zavar elhárításával — tehát egy egyszeri aktussal — az egyensúlyi állapot helyreáll. A játékban azonban a problémaszituáció jellegzetessége éppen az, hogy benne az egyensúlyi állapot megbontásának *minden változata végbemehet*, ami valóságos élettevékenységben időben távoli és esetleges gyakorisággal bekövetkező helyzetekben zajlik csak le. Ilyen értelemben jellemezhetjük a játékot a valóság modelljeként (Burka E., 1972. 60. old.), a cselekvéses problémamegoldás modelljeként, éppen azért, mert ezen a modellen az egyensúlyi

állapot minden lehetséges megbontása „lejátszható".

Példaként — egyszerűségénél fogva — említsük a céllabda néven ismert játékot. Ebben a játékfeladat az, hogy a játék során a cél különböző módon változhat, és a feladat: a cél eltalálása egy kislabdával. A cél változtatása különböző módon okozhat zavaró hatást, különböző módon lehet oka az egyensúlyi állapot felbomlásának. (Egyensúlyi állapot akkor áll fenn, ha a helyzetek sorozataiban a labda és a célobjektum közötti távolság sorozatosan nullára csökkenthető.) Az egymást követő helyzetek sorozataiban változhat a *cél távolsága*, változhat a *cél mérete* (pl. medicinlabdára, zsámolyra kell dobni), de a célobjektum *állhat vagy különböző irányban mozoghat* is (pl. guruló felfújt labda, gurított karika stb.). A játékfeladatok változatosságát magyarázza, s egyben a játék jellegzetes vonását alkotja, hogy mivel az egyensúlyi állapot megzavarásának *minden lehetséges* módja lejátszható az adott helyzetben, *a játék műveleti szempontból rendezetté válik*. Mit érthetünk ebben az értelemben rendezettségen?

Maradjunk a dobás fenti példájánál és az egyszerűség kedvéért csupán az említett három tényezőt emeljük ki, amely a játék keretében a feladathelyzetek sorozataiban a *találatbiztonságot befolyásolja:*

A-val jelöljük azon *helyzetek sorozatát*, amelyekben csupán a *cél távolsága* változik (pl. a cél egy zsámoly és az egymást követő feladathelyzetekben *csupán* a zsámolyt helyezzük különböző távolságra);

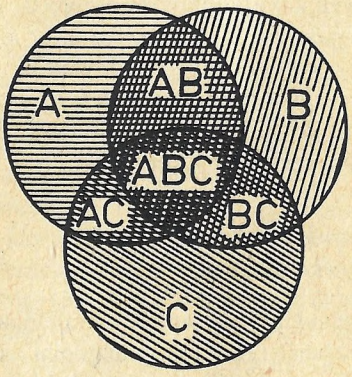
B-vel jelöljük azon helyzetek sorozatát, amelyekben a *cél mérete* változik (a céltávolság változatlanul hagyása mellett különböző méretű céltárgyakra kell dobni);

C-vel azon helyzetek sorozatát, amelyekben a *céltárgy* különböző irányban *mozog* (a cél pl. egy karika, melyet a távolság változtatása nélkül pl. felfüggesztve lengetünk vagy a földön gurítunk és a mozgó karikán kell átdobni a kislabdát).

Könnyű belátni, hogy a fentieken kívül némi találékonysággal olyan helyzetek sorozatai is lehetségesek, amelyekben nemcsak egy, hanem két, sőt mindhárom tényező változik, éspedig bármely kapcsolatban. (Nevezzük ezeket a tényezőket *helyzeti változóknak*, minthogy a feladathelyzetben bekövetkezett változásokat jelzik.) Lehetségesek tehát a helyzeteknek olyan sorozatai (sokasága, halmaza) is, amelyek összetett változókkal jellemezhetők. Eszerint a dobásokban a találatbiztonságot befolyásoló helyzeti változók *teljes halmazát* a következő *részhalmazok* alkothatják:

A, B, C, AB, AC, BC, ABC.

Ezek egymással való kapcsolatát a következő ábra teszi szemléletessé:

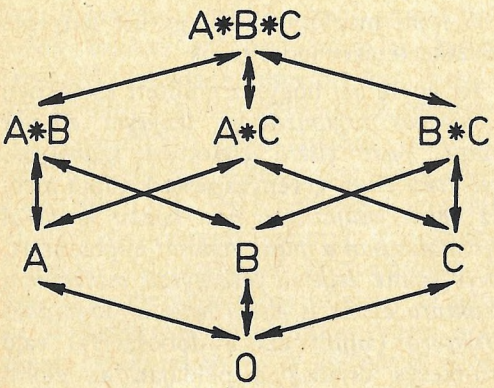


(A körök és metszeteik — az ún. Venn-diagram — azon helyzetek sorozatait jelképezik, amelyek a fentebb felsorolt helyzeti változókkal jellemezhetők.)

A halmazelméletben ez az ábrázolás jól ismert s az ilyen részhalmazokból álló teljes halmaznak az a tulajdonsága, hogy struktúrát alkot, amennyiben a részhalmazok között legalább egy művelet értelmezhető. A fenti halmaz kétműveletes struktúrája a következő ábrán látható.

(Kétműveletesnek azért nevezhetjük, mert alulról felfelé haladva a helyzeti változók egyesítése — uniója — értelmezhető, felülről lefelé haladva pedig elkülönítésük — metszetük. Így az AB változó azt jelenti, hogy a céltávolság és a cél mérete a játékhelyzetek sorozatában — mely ezért

ebbe a részhalmazba sorolható — *együtt* változik. Ez értelmezhető az A és B változó uniójaként. Az A változó pedig az AB és AC halmazok metszeteként.)



Visszatérve a játékra, a játék változatossága úgy fogható fel, hogy az egymást követő változtatások lényegében az ábrán látható háló egyik eleméről a másikra való áttérést jelentik és a vonalak mentén haladva bármely út „bejárható". Természetesen az ábra ezeket az „utakat" nem különbözteti meg sem gyakoriság, sem fontosság szempontjából, csupán a lehetőségeket tünteti fel.

A műveleti struktúra (szándékosan) pontatlan és hiányos jellemzése ellenére is elég szemléletesen mutatja talán, hogy *a játéktevékenység szerkezetileg sokkal strukturáltabb, mint szokásosan feltételezzük*, másrészt a változások — éppen a játékok belső logikája következtében — korántsem olyan tetszőlegesek, öncélúak, mint azt sokan a játék szabadságát félreértve gondolják. Ez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy egyensúlyi állapotok egy konkrét cselekvési helyzetben adekvátan általában korlátozott módon bonthatók fel.

A játéktevékenység sajátos strukturáltsága többek között egyik legkiaknázatlanabb lehetőség tantárgyunkban a mozgásműveltség kialakításában. A tevékenység szerkezeti sajátosságainak meg nem értése vezetett többek között arra, hogy a testnevelésben éppen a tanulás szempontjából szorult a játék háttérbe: úgy tűnt sokaknak, hogy a játék tetszőlegesen változtatható, ezért fennáll a veszély, hogy „komolytalan" irányba tolja el a tanulás folyamatát. (Érdemes felfigyelni arra, hogy a matematika reformja éppen most tette meg ezt a „veszélyes" lépést.)

(Félreértések megelőzése érdekében előre szeretnénk bocsátani, hogy műveleti struktúra szempontjából sok játék közös nevezőre hozható, de a játékok más csoportjai más struktúrafajtákhoz sorolhatók. Helykímélés céljából csupán illusztrációként hoztuk fel a fenti példát és ugyanez okból a továbbiakban is e példa mentén folytatjuk a gondolatmenetet.)

A játékcselekvések néhány strukturális sajátossága

A struktúra kifejezés használata a fentiek alapján bizonyos mértékig magyarázatra szorul.

Egyes *elkülönült mozgáskészségek* kapcsán leggyakrabban azt értik struktúrán, hogy a mozgássor részekre (Meinel: „fázisokra") tagolható, melyek világosan megkülönböztethetőek. (*K. Meinel* a fázisstruktúrán kívül a mozgásstruktúra alkotóelemének tekinti még a mozgásritmust is. — 1960. 147—148. old.)

Ha azonban megfigyeljük, hogy a helyzeti változókra a *dobómozgásban milyen változások* következnek be, akkor a mozgás „hármastagozódásának" (Meinel) a megmaradása mellett lényeges és egymástól jól megkülönböztethető eltéréseket állapíthatunk meg:

- a *céltávolság* változására a *dobás erejének* a változása a válasz (minél távolabbra kerül a cél, annál nagyobb erővel kell a dobást végrehajtani);
- a *célméret* változására a *pontosság* (a szórás csökkentése) változtatása (a cél méretének a csökkentése, a játékost a dobás pontosságának a fokozására, a találati terület csökkentésére készteti);

a céltárgy *mozgása célpontáthelyezéssel* („elécélzás") kompenzálható (mozgó cél esetén, a játékos a céltárgy jövendőbeli helyzetét veszi célba).

A dobómozgás lefolyása ennek megfelelően eltérő lesz, különösen extrém helyzetekben:

— amennyiben a dobás nagy *erőkifejtést* igényel, a mozgás lefolyása olyan lesz, hogy a mozgásban részt vevő izmok a működést megelőző pillanatban a maximális erőkifejtéshez szükséges optimális „előfeszítettség" állapotába kerüljenek. (Kitűnő példája ennek a gerelyhajítás, amelynél az alulról felfelé haladó hullámszerű mozgás révén a következő pillanatban működő izmok egy idői szekvenciában feszülnek meg, végül is az ívképzésben alakul ki az előfeszítettség csúcsa.) Döntő tényező a dobószer maximális gyorsulásának az elérése, s ezért a gyorsításához a szükséges úthosszúság megválasztása;

— amennyiben a *pontosság* a kitüntetett változó, az eszköztárgy (pl. a labda) ugyancsak hosszú úton érintkezik a dobó kézzel, de most nem egy folyamatos gyorsítás érdekében, hanem a sebesség és az irány folyamatos pontosítása érdekében. (Célkövető mozgások esetében bizonyított, hogy a mozgássor indításakor az irány és az amplitúdó — az elmozdulás nagysága — csak durván megválasztott, s a további út a korrekciókra vonatkozó döntések sorozatával jellemezhető. *Semjén A.*, 1970.). Fontos továbbá az egész test — legalábbis viszonylagos — nyugalmi helyzete, hogy az eszköztárgy irányát és sebességét nehezen számba vehető, esetleges mozgások ne befolyásolják. A kosárlabdázásban a büntetődobáshoz nyugalmi helyzetet vesz fel a játékos, a dobómozgást hosszan kivezeti, hogy a labda sebességét és irányát csak az ellenőrzött mozdulatok határozzák meg. De labdavezetés utáni dobáshoz is lefékezi a haladási sebességet (még akkor is, ha a védőjátékos érdemlegesen nem zavarja a dobás végrehajtásában);

— a *mozgó* céltárgyra történő dobások esetében a dobás *időzítése* kap kitüntetett szerepet, hogy a mozgó céltárgy (labdajátékokban ez lehet társ is) és az eszköztárgy a kiszemelt helyen találkozzanak.

A fenti megfontolások egy-két lényeges következtetésre jogosítanak.

Az egyik az, hogy az említett esetekben a *mozgás organizációja lényeges eltérést mutat, mert eltérő cselekvési szabályok, cselekvési elvek* érvényesitését kívánja meg. *Az egyik elsajátítása nem hozza magával automatikusan a másik tudását* éppen azért, mert szinte *teljesen megegyező mechanikai struktúra esetén is eltérő lehet az organikus struktúra* (amint ezt a dobószerrel való érintkezés útjának a példáján az előbb említettük). Érdemes azonban felfigyelni arra is, hogy *a cselekvés organizációja különböző cselekvésformákban is azonos elvek, szabályok szerint mehet végbe.* Mert pl. a magas- és a távolugrás esetében, amelyekben a felugrásra ugyancsak a maximális erőkifejtés a jellemző, a dobásokhoz hasonló módon „gondoskodunk" a működő izomzat optimális előfeszítéséről: a nekifutással végzett ugrásokban egy „fékező" kitámasztással, a helyből végzett ugrásokban a térdhajlítás révén az alátámasztás megszüntetésével, ill. az eső test lefékezésével. (Ezenkívül természetesen szerepe van az elugró láb optimális terhelésének kialakításában a lendítésnek is.)

A testnevelésben az organikus struktúra azért érdemel különös figyelmet, mert egymástól nagyon *eltérő cselekvésformákban szerezhető mozgástapasztalatok hozhatók közös nevezőre.* Éppen ezért különböző cselekvésformákkal szemben hasonló tanulási célok — ill. követelmények — állíthatók fel. Érvényes tanterveink erre többször is tesznek kísérletet, pl. éppen az említett magas- és távolugrás esetében.

A másik következtetés az lehet, hogy a dobóügyesség és más komplex ügyesség nem egyszerűen konkrét mozgássorok elsajátítását kívánja csupán meg, hanem

mindenekelőtt az *átalakítás képességét*. A dobómozgás organizációjában bekövetkező eltérések a helyzeti változók különbözőségére vezethetők vissza. Értelemszerűen következik, hogy *amennyiben a különböző helyzeti változók struktúrát alkotnak, akkor a dobómozgások organizációjában bekövetkező változások is hasonló struktúrát alkotnak*, éspedig úgy, hogy a két struktúra között egyértelmű megfeleltetés mutatható ki (a távolság változásának a dobóerő változtatása feleltethető meg stb.) Az ilyen *műveleti struktúra* elsajátítása lényegét tekintve a *problémamegoldás szisztémájának az elsajátítása* ebben az értelemben tehát túlmegy az egyedi dobásformák mechanikus vagy organikus struktúráján és *a különböző dobásmódokat éppen a problémamegoldás szempontjából lényeges tulajdonságuk szerint szervezi rendszerbe*. Míg tehát a mechanikai és az organikus struktúra egyedi mozgássorokra (készségekre) teljesen kielégítően is értelmezhető, a műveleti struktúra mint az *átalakítások rendszere* értelmezési köre különböző mozgássorokra terjedhet ki. A műveleti rendszer elsajátítása — a tárgyalt összefüggésben — tehát azt jelenti, hogy a tanuló — a konkrét dobásformáktól jórészt függetlenül — világos elképzeléssel rendelkezik a dobómozgások átalakításáról, a lehetséges változtatásokat differenciáltan hozzá tudja rendelni a dobóhelyzet megfelelő jellemzőihez (változásaihoz), újszerű helyzetben nem vaktában próbálkozik, hanem kísérletezéseit a rendszeresség jellemzi. *Piaget* rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít lélektanában a műveleteknek, műveleti rendszereknek, struktúráknak. „Az érzékszervi-mozgásos séma egészéből kell tehát kiindulnunk, amikor a viselkedési formákat elemezzük és nem az elkülönített észlelésből vagy elkülönített mozgásokból." (*J. Piaget*, 1970. 90. old.). Majd később: „. . . az észleléstől az értelmességig haladó egész fejlődési ív pontosan azt mutatja, hogy maga az átalakítás egyre nagyobb és egyre hangsúlyosabb szerepre tesz szert az állandó érzékleti alakzatok látszólagos kezdeti elsődlegességével szemben (i. m. 93. old.). Gondolatmenetünkkel megegyezően Piaget a műveletek szerepét a következőképpen jellemzi: „. . . a műveletekkel átalakítjuk a helyzeteket és tárgyakat, vagyis hatást gyakorolunk a világra. Ilyen átalakítások valójában csak akkor szükségesek, amikor problémák, hiányok, konfliktusok jelentkeznek, röviden, amikor az egyensúly megbomlik, és a műveleti megoldás abban áll, hogy erre az egyensúly helyreállításával válaszolunk." (I. m. 344. old.)

A játék éppen azért alkalmas a műveleti struktúrák kialakítására, mert — mint korábban utaltunk már rá — az egyensúlyi állapot nemcsak megbomlik, hanem a *játék lényege*, hogy *minden lehetséges* módon realizálódjon ez a felbomlás, és éppen ezért válik a játék *műveleti szempontból rendezetté* (szemben az egyedi, elszigetelt feladathelyzetekkel). Természetesen nem kell feltétlenül „1 játék — 1 műveletrendszer" relációt feltételezni. Ez azonban semmit sem von le a műveletrendszerek jelentőségéből, legfeljebb a tantervi anyag kiválasztását befolyásolja.

Nyilvánvaló, hogy műveleti struktúrák nem maradnak elszigeteltek. Éppen a játékokban, a sportági cselekvésekben mutatkozik meg szemléletesen, hogy az egyszerűbb struktúrák nagyobb, átfogóbb műveleti rendszerek részeivé válnak. Aligha kell bizonygatni, hogy az a gyerek, aki a dobás a labdacica, a fogójáték stb. műveleti rendszerét jól elsajátította, könnyebben birkózik meg a kosárlabda, a kézilabda átfogóbb műveleti rendszereivel, mert van neki *mit* beépítenie. Műveleti szempontból a játékok különböző csoportjai különbözőképpen strukturáltak. Elég sok, jelenségében egymástól eltérő játékok cselekvésmódjai tartozhatnak azonos struktúraosztályokba s éppen ebben van jelentőségük az általános mozgásműveltség szempontjából. *Bruner* — éppen Piaget által jellemzett műveleti struktúrákra hivatkozva — mutat rá arra, hogy elsajátításuk a lehető legszélesebb transzfer el-

éréséhez szolgál alapul: „Egy tárgy struktúrájának a megértése egyben lehetővé teszi egyéb tárgyakban is az azonos struktúra felismerését. Röviden: a struktúra felismerése annak a felismerése, hogy a dolgok milyen rokonságban vannak egymással". (*J. S. Bruner*, 1968. 20. old.)

A sportági cselekvés
— lényegét tekintve — játék

Az egyensúlyi állapot felbomlását a helyzeti változóknak olyan mértékű növekedése okozhatja csupán, amely kívül esik a játékos szabályozó készségének határértékein, azaz az előbbi példát folytatva, a célobjektum állandóan növekvő távolsága, csökkenő mérete stb. Amennyiben ugyanis a helyzeti változók ezen a határértéken belül változnak, a helyzet nem tartalmaz problémát (az egyensúlyi állapot fenntartható). Korábban bemutatott műveleti struktúra A, B és C halmazai a dobóhelyzetek nagyon sokféle változatát foglalják magukban.

E dobóhelyzetek között van, illetve vannak olyanok, amelyekben a helyzeti változó tetszőlegesen nagyra növelhető (rekordfeladat). Amennyiben van olyan dobóhelyzet, amelyben pl. a dobás távolsága tetszőlegesen nagyra növelhető és más korlátozások (pl. pontossági követelmények) nem lépnek fel vagy minimalizálhatók, akkor a dobás távjának a mennyisége extrémumot, maximumot érhet el. Ilyen helyzetek az atlétikai dobások. (A gerelyhajítás, a súlylökés stb. esetében a pontosság csak annyiban jelent korlátozást, hogy a „szektoron" belül kell a sporteszköznek talajt érnie ahhoz, hogy az eredmény értékelhető legyen.) Hasonló a helyzet a pontossági követelmény tekintetében is (célméret változása — műveleti struktúra B részhalmaza). Amennyiben lehetőség van olyan célobjektum megválasztására, mely lehetővé teszi, hogy a dobás pontossága tetszőleges magas értéket vegyen fel, akkor a pontosság kritériuma optimalizálható. Ilyen célobjektum a koncentrikus körökből álló céltábla. Az ilyen céltábla ugyanis felfogható különböző átmérőjű kör alakú célokként, melyeket nagyságrendben a középpontjukban „fűztek fel". Ilyen feladathelyzetekben a sportoló dinamikus optimumkereső rendszerként viselkedhet. („Optimáláson azt értjük, hogy valamely mennyiséget olyan naggyá teszünk, amennyire csak lehet. Hogy vajon ez a mennyiség különösen kívánatos-e vagy sem, az nem számít". — *Neumann J.* 1965. 80. old.). „A sportoló mint bonyolult multistabil önszabályozó rendszer tevékenysége folyamán környezetével állandó vezérlő, illetve szabályozó kölcsönhatásban áll" (*Rókusfalvi P.*, 1974. 43. old.). Ebben a folyamatban úgy változtatja azokat a paramétereit, amelyektől az optimalizálandó kritérium függ, hogy teljesítménye e kritériumnak megfelelően állandóan növekedjék és extrémumot (maximumot vagy minimumot) érjen el. Ebből a szempontból egyrészt annak az *útnak* (mozgásszekvenciának) a kiválasztásáról van szó, amelyet a sportoló mozgása ír le (trajektória kiválasztás = megfelelő mozgástechnika), másrészt saját belső állapot-paramétereinek a megváltoztatásáról (pl. megfelelő izomcsoportok erejének megváltoztatása stb.). Érdemes felfigyelni a következőre: a céltárgy távolsága és a dobóerő közötti összefüggés minden dobásra érvényes, hiszen bármely dobásról van szó, a dobás távolsága csak így növelhető. Az atlétikai dobások azonban már optimalizált mozgások: a szergyorsítás útja ezekben a dobásokban a leghosszabb.

A sportágak feladathelyzetei — mint látható — szervesen illeszkednek különböző műveleti rendszerekben, azokra épülnek. Tantervi helyüket is éppen ez határozza meg. Feladathelyzeteik tipikusak, mert jellegzetesen *egy* kritérium optimalizálható. Jelentőségük is éppen ebben van: azok a cselekvési szabályok, módszerek stb., amelyek éppen az átalakításokban jelentősek, itt mutatkoznak meg a legszemléletesebben, itt tehetnek legtöbb ta-

pasztalatra szert a tanulók. De ugyanakkor az is világos, hogy önmagukban, elszigetelten sem állhatnak meg, mert a cselekvésszabályozás elsajátításában betöltött szerepük korlátozott marad. Érvényes tanterveinkben a sportági anyagokkal kapcsolatban követelményként megfogalmazottak éppen azok a tapasztalatok, amelyeknek a cselekvésszabályozásban van szerepük (pl. az ugrásokkal kapcsolatban a felugrás meredekségének a szabályozása, dobásokkal kapcsolatban a szergyorsítás útjának hossza stb.), és tantervileg a csatlakozó gyakorlatok („Gyakorlatok a . . .") szolgálnak e tapasztalatok kiszélesítéséhez alapul. Ez utóbbi elvárást a csatlakozó utasítás fogalmazta meg. A tantervek tehát a tanulás eredményességével kapcsolatban felállított követelményeket a játéknak, a sporttevékenységnek azon mutatóival hozzák összhangba, amelyeknek elsődlegesen nem a versenysportban, hanem az általános mozgásműveltségben tulajdonithatunk fontosságot.

Játék és megismerés

Az előző gondolatmenetben lényegében a játéktevékenység jelentőségét szerettük volna érzékeltetni a cselekvéstanulásban, pontosabban a cselekvéses problémamegoldásban. A játéktevékenység fejlődése elválaszthatatlan a megismerés fejlődésétől. A játékba mindig beépülnek a korábbi cselekvési tapasztalatok s ezek módosítják a „modellt", az új tapasztalatok új játékot, új modellt szülnek. S mivel a játékba az új tapasztalatok beépülnek, *a játék fejlettségi szintje egyben a megismerés mindenkori szintjét is visszatükrözi.* A játék mint a valóság (a cselekvéses problémamegoldás) modellje ismeretelméleti szempontból ezért lehet az általánosított tapasztalatok, a filozófiai értelemben vett „általános" hordozója is.

Ennek az a tény sem mond ellent, hogy a játék gyakran tréfás, derűs cselekmény. Gyakran valóságos cselekvési célokkal ellentétes cselekvést követelnek. Egykori népi játékunk a Köcsögös (*Hajdú Gy.*, 1971. 32. old.) arra késztette a csoportban játszó lányokat, hogy a cserépköcsögöt úgy dobják egymásnak, hogy az a másikat váratlanul érje és elejtse. Nyilvánvaló badarság lenne bármiféle praktikus jelentőséget tulajdonítani az ilyen köcsögdobási módnak. Mint problémaszituáció azonban nagyon is reális: vannak olyan cselekvési helyzetek a valóságban, amelyekben célszerű a partner (vagy inkább az ellenfél) reagálásához szükséges időt („cselekvési idő") kihasználni, a cselekvési szándékot, a cselekvés időpontját leplezni. Nem történt ez a köcsögös játékban sem másként, mint azt a Labdacica játékban a cicával szemben teszik az adogatók, vagy a kosárlabdajátékos a védőjével szemben: a labdát állandóan mozgatja vagy a dobás előkészítő fázisát elnyomja (lerövidíti), vagy esetleg csellel téveszti meg a védőt. De így tesz az ökölvívó is és a birkózó is és minden olyan sportágban, játékban a játékos, ahol fontossága van a cselekvési előny (tempó) megszerzésének. A problémaszituáció realitásának a megítélésében a köcsögnek mint eszköznek a szerepe lényegtelen (legfeljebb a természetes büntetés hordozója: aki elejti, megveszi). „A játék kilép egy meghatározott szituáció kereteiből, elvonatkoztat a valóság egyes oldalaitól azért, hogy más oldalait mélyebben, hatásosabban mutassa be. A játékban csak az nem reális, ami a játékos számára lényegtelen . . . de mindaz, ami benne lényeges, egyben igazán reális is". (*Sz. L. Rubinstein*, 1964. 915. old.) A köcsögös példája éppen kontrasztos jellege következtében alkalmas annak illusztrálására, amit *Bruner* oly fontosnak tart: a dolgokat, eseményeket úgy fogni fel, mint egy általánosabb jelenség egy speciális esetét, mert ez vezet el megértési modellekhez (i. m. 33. old.). A megértési modellek jelentőségét nehéz lenne alábecsülni egy általános képzésben. Az 1969-ben kiadott módosított tantervekhez kapcsolódó utasítások nem véletlenül fordítottak erre nagyobb figyelmet.

Van jelentősége annak, hogy pl. a sportjátékokban a zónavédekezést ne csupán konkrét alakzatokként, hanem funkciójukban ismerjék meg tanulók, a zóna „műveletei" minden zónavédekezésben azozosak. Kifejezetten ilyen céllal fogalmazza meg a középiskolai utasítás azt a törekvést, hogy „különböző típusú labdajátékokkal megismerkedjenek a tanulók, felismerjék a hasonlóságot és a különbözőségeket az egyes típusok között" (Tant. és Ut. 57. old.).

Ilyen összefüggésekben nézve semmi okunk sincs a játékok és a sporttevékenység *lényegi* elkülönítésére. Az egyszerűbb játékokon, egyszerűbb cselekvési elvek, műveleti struktúrák révén jut el a fiatal a sporthoz (mert az már motiváció kérdése, milyen igénnyel, milyen szinten műveli). Ebben a sorban a spontán és tradicionális mozgásos játékok fontos, *önálló jelentőségű* állomások a cselekvéses problémamegoldó képesség fejlődésében (és nem a sportra való „előkészítésben" merül ki szerepük, mint sokan hangsúlyozzák). Azt is mérlegelni kell ugyanis, hogy a játékokban (most már bele értve a sportolást is) nem a mozgássorok, a speciális játékcselekvési formák elsajátítása a legproblematikusabb, hanem éppen a megértési modellek, a műveleti struktúrák kialakulása, mely szorosan kapcsolódik a gyermek értelmi fejlődéséhez. Nem véletlen, hogy Piaget lélektanának központi gondolatává vált a konkrét („érzékszervi-mozgásos") műveletek és az értelmi műveletek fejlődése közötti kapcsolat feltárása.

Néhány befejező megjegyzés

A játéktevékenység szerkezetének elemzése alapjában véve annak a lehetőségére mutat rá, hogy az általános mozgásműveltségről, a testnevelés tantárgyi céljairól az általánosságokba való fulladás veszélye nélkül beszélhessünk. Alapjában véve helyére tehető — és meddőnek tűnik — az a vita, hogy konkrét mozgásformákat (technikát) tanítsunk-e *vagy* képességeket fejlesszünk, van-e helye a teljesítményszempontnak vagy nincs. Sőt az is meddő kísérletnek tűnik, hogy a megkülönböztetés címszava alatt szembeállítsuk a „komoly" sportot és a „komolytalan" játékot, a sportot pedig a testneveléssel. Kezelhetővé válik továbbá a tanulók egyéni sokirányú „továbblépési" lehetőségének a problémája anélkül, hogy eleve dönteni kellene arról, hogy inkább sportági felkészítést adjon-e a testnevelés vagy valami uniformizált „mindenki számára—mindenhol" felhasználható testedzési, sportolási modellt tartson szem előtt.

Persze azt is világosan kell látni, hogy a testnevelési tanterveknek sem az anyaga, sem a tanulás módszere nem lehet csak játék. Nyilván nem lehet játék keretében pl. alapvető tárgyi cselekvéseket elsajátítani (eszközökkel való bánás), de műveleti rendszerek kidolgozásában sem nélkülözhetők a játékok, mert szükség van arra, hogy a tanult készségek a játékhelyzetekkel való ellentmondásukban alakuljanak. Hasonlóképpen sok játékos elem bevihető a honvédelmi testnevelésbe, de van sok olyan eleme, ami nem játékprobléma. Végül is tehát milyen tanítási-tanulási konzekvenciái lehetnek egy játékkoncepciónak? A teljesség igénye nélkül néhány sajátos szempontot emelünk csak ki az alábbiakban.

1. Mindenesetre kötelező figyelembe venni a gyermek játéktevékenységének belső fejlődési sajátosságait. Ez nem pusztán annak a kérdése, hogy adott életkorban milyen bonyolult mozgások elsajátítására képes a gyermek, hanem mindenekelőtt megértésfejlődéséé, pontosabban a mozgásos cselekvés nyomán kialakuló értelmesség fejlődésének a problémája is.

2. A tantervben és az oktatás folyamatában a játéknak és a sporttevékenységnek szerkezeti sajátosságait figyelembe vevő összefüggésrendszerben történő felfogása. Ez megóv attól, hogy egyes tantervi anyagokat aláértékeljünk, másokat túlértékeljünk. Megóv attól a veszélytől is, hogy a közvetlen sportági előkészítést olyan életkorban kezdjük el, amikor a gyermeknél

a szükséges műveletek még nem alakultak ki, és megóv attól az aggodalomtól is, hogy enélkül nem lesz előkészített valamely sportág tanítása. Figyelmeztethet arra is, hogy technikai elemeket, taktikai formációkat ne elszigetelten, a játék és sportági feladathelyzettől független „testgyakorlatokként" tanítsunk. Olyan példára gondolunk, hogy mennyire használhatatlan a „szabályosan" előkészített és kivezetett labdaátadás a kosár- vagy a kézilabdában és a tanításnak el kell jutni oda is, hogy az előkészítő fázist képes legyen a tanuló elnyomni, mert enélkül nem szerezhet cselekvési előnyt (tempóelőnyt), amikor viszont nem ez a feladat, akkor növelje meg a szergyorsítás útját akkor is, ha kislabdahajításról, akkor is, ha hosszú labdaátadásról van szó (és ne azért, mert az atlétikában *így kell* dobni, a labdajátékokban *úgy kell* dobni).

3. Amennyiben szem előtt tartjuk Rókusfalvy cselekvésszabályozási modelljét (ösztönző, szervező és végrehajtó szabályozás — i. m. 41—50. old.), akkor könnyen belátható a motiváció jelentősége, azé a hajtóerőé, amely a teljesítményigénynek is alakítója. Másrészt tudomásul veszszük, hogy az eredmény fontos a cselekvésszabályozásban. Egy olyan „gyakorlóhelyzet", amelyben nem változik semmi (s ez lényegében azonosítható a teljesítményszempontot nélkülöző technikaoktatgatással), semmilyen szempontból sem fejlesztő hatású. Amint helyzeti változókban, teljesítménymotivációban gondolkodunk, a teljesítmény fontossága elvitathatatlan (függetlenül attól, hogy a tantervi követelmények meghatároznak-e számszerű sportteljesítményeket).

4. Végül a tantervi követelmények — s egyben a tanítási célkitűzések — szempontjából nyilvánvaló, hogy az általános mozgásműveltség koncepciójában gondolkodva nem az egyedi, elszigetelt, egymással össze nem függő sportbeli számszerű teljesítmények az egyedüli mutatók. Hogy a tanuló rendelkezik-e megfelelő szabályozó készséggel, képes-e a cselekvését differenciáltan hozzárendelni a problémaszituáció megfelelő elemeihez, ennek egyik mutatója természetesen lehet a sportági teljesítmény is (főként a szabályozás „sávszélességéről", a határértékekről tájékoztat), de ezen kívül a *változásokkal* szembeni viselkedés a döntő (ez mutatja a művelet kialakultságát). A tanulói teljesítmény ezért részben minőségi mutatók alapján értékelhető, részben azon az alapon, hogy milyen mértékű változások esetén képes a játékbeli egyensúlyi állapotot fenntartani (a szabályozás határértékei). Ez mutatója egyben az edzettségi állapotnak is (belső állapot-paraméterek). De az egyéni teljesítmény összehasonlítása mindig a saját korábbi teljesítménnyel reális, mert a testnevelésben az abszolút egyéni teljesítményt olyan alkati tényezők is meghatározzák, mint a testmagasság, a testsúly stb. A versenysportban is ez gyakran kiválasztási szempont. (Egy 170 cm magas játékos szinte már használhatatlan a kosárlabdában.)

Olyan teljesítménymérési eljárást, amely eleve testalkat szerinti szelekciót, esélyekbeni egyenlőtlenséget vezet be a teljesítménysportban is, nem lehetett az általános képzésben a tanulók értékelésének általános módszerévé tenni, de ez nem azonosítható a teljesítményszempont negligálásával. Enélkül a játék is értelmetlen. Bizonyságul forduljunk ismét Wallonhoz: „A cselekvés (ti. a játékban) kiszabadul ugyan a szokások börtönéből, de egykettőre megint átcsúszna egyhangú és unalmas ismétlésekbe, ha nem tűzne maga elé szabályokat — nem egyszer szigorúbbakat annál, amelyek alól kivonta magát" ... „minél nehezebb sikert elérni, annál jobban felajz a győzelem, sőt sok játéknak éppen a nehézségek fokozása adja a feszültséget" (i. m. 53., ill. 54. old.).

Hivatkozott irodalom:

Bruner, Jerome S.: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, 1968.
Burka Endre: Játék és tanulás. A Testnevelés Tanítása, 1973. 4. szám.

Burka Endre: Játék és sport. A Testnevelés és Sport Időszerű Kérdései, 1972. 2. szám. Sport Kiadó.
Cseke Dénes: Testneveléselmélet. Tankönyvkiadó, 1955.
Czirják József: Testneveléselmélet I. Tankönyvkiadó, 1970.
Hajdú Gyula: Magyar népi játékok gyűjteménye. Sport Kiadó, 1971.
Nagy Tamás dr.: A játék szerepe a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása, 1974. 1—4. szám. Tankönyvkiadó.
Neumann János: A módszer a fizikai tudományban. In: Válogatott előadások és tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1965.
Meinel, Kurt: Bewegungslehre. Volk und Wissen Verlag, Berlin, 1960.
Piaget, Jean: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1970.
Rókusfalvy Pál dr.: Sportpszichológia. Sport Kiadó, 1974.
Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai I—II. Akadémiai Kiadó, 1964.
Semjén András: Célmozgások programjának szakaszos szerveződése: a mozgás „akcióküszöbe", irányának és amplitúdójának programozása. Magyar Pszichológiai Szemle, 1970. 3. sz.
Wallon, Henri: A gyermek lelki fejlődése. Gondolat Kiadó, 1958.

Próbák és feladatlapok együttes alkalmazása a testnevelés tanításában

DR. NAGY TAMÁS

A címben jelzett felmérő rendszer tulajdonképpen testneveléstantárgy-tesztet jelöl. Próbákkal és feladatlapokkal, azok *együttes* alkalmazásával ugyanis — véleményünk szerint — a tanítás eredményességét, a tantervi célkitűzések és feladatok megvalósítási szintjét tudjuk megállapítani.

Felmerülhet azonban a kérdés, hogy miért hangsúlyozzuk az említett formák együttes használatát? A mozgástulajdonságok mérése mellett — amelyet a kutatás is jobban feltárt, és a tanári közvélemény is lényegében elfogad — miért van szükség feladatlapokra? Egyáltalán *van-e létjogosultsága testnevelésben tantárgyteszt-nek?*

A kérdések megválaszolására ebben a cikkben csak részben vállalkozhatunk. Elsősorban azért, mert a terjedelem nem teszi lehetővé, hogy egy terjedelmes, szakkönyvi mondanivalót néhány oldalra zsúfoljunk össze (lásd L. Denisiuk prof. könyvét: *Denisiuk—Milicerova*, 1969.). De nem vállalkozhatunk erre azért sem, mert még a hipotetikus *tantárgyteszt országos méretű kipróbálása előtt* állunk.

Amivel a felvetett kérdésekre választ adhatunk, az a téma *szakirodalmának* rövid bemutatása, illetve eddigi *kísérleteink* egy-egy részeredményének, tapasztalatainak leírása.

Motoros próbák, tesztek

A szakirodalom, elsősorban a pedagógiai szakirodalom csak azokat a vizsgálati eszközöket nevezi *tesztnek*, amelyekhez a standardizálási művelet eredményeként standard értékeket mellékelnek. *Próba* alatt tehát olyan méréseket értünk, amelyek nem rendelkeznek ilyen mutatókkal, hanem „csupán" az adott teljesítmény abszolút értéke alapján állapítjuk meg a mért tudás vagy tulajdonság szintjét.

A mozgástulajdonságok mérése csak látszólag egyszerű kérdés. Már a kezdet kezdetén terminológiai nehézségekbe ütközünk. Különösen heterogén képet kapunk, ha a magyar szóhasználatok mellett a külföldi szakirodalom terminológiai eltéréseit is számításba vesszük. S ez nem csupán terminológiai kérdés!

Nézzünk néhány példát!

Az amerikai szakcikkekben „physical test"-ről, a német nyelvű tanulmányokban „motorische Test"-ről vagy „Kondizions Test"-ről olvashatunk. Találkozunk a „fitness test" és a „testy sprawnosci fizycznej" (fizikai ügyességet mérő tesztek) megfogalmazásokkal is. (*Gonath*, 1959., *Schnabel*, 1963., *Meier*, 1971., *Denisiuk*, 1963.)

A hazai szakirodalomban is eltérő értelmezéssel és szóhasználattal találkozhatunk. Általános és sportági tesztekről, motorikus és speciális tesztekről, külön teljesítménytesztekről, erőnléti tesztekről stb... beszélünk. (*N. Gombos*, 1968., *Hepp—Nádori*, 1971.)

Nem kapunk egyöntetűbb képet a teszteken belül használt gyakorlatok (mozgásformák) tekintetében sem. A mért adatok nemcsak módszer tekintetében, hanem összetételükben is különböznek egymástól. Emeljünk ki ennek bizonyítására is néhány példát!

AAHPER (USA)
- — húzódzkodás függésben;
- — hanyattfekvésből felülés, ülésből hanyattfekvés;
- — „inga" futás;
- — 50 yard futás;
- — kislabdadobás távolságra;
- — helyből távolugrás;
- — 600 yard futás.

NDK „alappróbák"
— 60 m futás;
— húzódzkodás vagy mászás;
— fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás;
— törzshajlítás állásban (előre);
— tartós futás.

Denisiuk (Lengyelország)
— 60 m futás;
— súlypontemelkedés nagysága (Sargent);
— tömöttlabdadobás hátra;
— ügyességi akadálypálya;
— 4. ü. mellső fekvőtámasz.

Richter—Ehler (NDK)
— célbadobás felfüggesztett célpontra;
— hanyattfekvésből törzsemelés, ill. lábemelés;
— állásban törzshajlítás előre;
— súlypontemelkedés nagysága (Sargent);
— billegőteszt (egyensúlyozás);
— súlyemelés;
— 1 perces futás.

Kabacskova (Szovjetunió)
— atlétika;
— kosárlabda;
— sízés és
— tornamozgásokból összeállított próbával.

Scott (USA)
— akadályfutás ügyességi feladatokkal;
— helyből távolugrás;
— kosárlabdadobás két kézzel, távolba;
— 4 másodperces (gyors) futás;
— labdaütögetés falhoz.

Schnabel (NDK)
— 30 m futás;
— bátorugrás (térdelésből ugrás állásba);
— ugrás fordulattal, azonnali továbbfutással;
— akadályfutás ügyességi feladatokkal;
— mászás (létrán);
— egyensúlyozás.

Barow—McGee (USA)
— helyből távolugrás;
— labdadobás távolba;
— cikk-cakk futás;
— labdadobás (passzolás) falra;
— tömöttlabdalökés távolba;
— 60 yard futás.

A példafelsorolásból is kiderül, hogy a testnevelésben használatos, illetve használható tesztek (próbák) közül csak a *komplex mérések* jöhetnek számításba. Az egyedi (speciális) mérésformák gyakorlatilag sem kivitelezhetők, de egy általános kép kialakításához igen nagy számú adat felvételére is lenne szükség.

A felsorolt próbarendszerek, illetve tesztek különböző mozgástulajdonságok mérésével — többségükben a teljesítmény nagyságával, ritkább esetben minőségi mutatókkal — jellemzik a fizikai állapot és képességek szintjét.

Az alábbi képességek teljesítménymérése általánosítható:

1. futógyorsaság (30—60 méter);
2. állóképesség, kitartóképesség (közepes távú futás);
3. relatív erőmérés a testsúly viszonylatában;
4. ügyesség mérése akadálypályán vagy labdával;
5. a felugrás nagyságának megállapítása (súlypontemelkedés);
6. dobások helyből egy vagy két kézzel, különböző labdákkal.

Magyarországon az iskolai gyakorlatban már régóta alkalmaznak felméréseket és versenyeket a tudásszint, valamint a fizikai felkészültség mérésére. Ezek közül a leggyakoribbak:

— mellső fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás;
— húzódzkodás függésben;
— 60—100 m futás;
— helyből távolugrás;
— kislabdadobás (távolba);
— hosszabb távú futás (600—1000 m).

Többségük alkalmas arra, amit segítségükkel meg kívánunk állapítani: a fizikai képességek szintjét. (A félreértések megelőzése érdekében itt jegyezzük meg, hogy a fizikai képességeket a mozgástulajdonságokkal ekvivalens fogalomként használjuk.) Egy részük azonban (pl. helyből távolugrás) nem képességet, hanem sportági technikai színvonalat mér. (*Nagy T.*, 1973.)

A testnevelő-tanári gyakorlat azt is kialakította, hogy a tantárgyunkban használatos mérések ne csak egy alkalommal kerüljenek lebonyolításra, hanem folyamatosan, legalább évente két alkalommal, a tanév elején és végén. Ezzel a próbák (mérések) állapotmérő jellege szélesedik ki, s a mért adatokkal a tanulók mozgástulajdonságaiban (teljesítményében) jelentkező *fejlődést* lehet kimutatni.

Ez a gyakorlati tapasztalat igazolja, hogy próbarendszerünk évi két felméréssel, de ezen túlmenően *folyamatosan*, az évek egymásutániságában *megismételve* lehet csak eredményes.

Másik említett alapkérdés: maguk a próbák ne a technikai tudásszintet, hanem *viszonylag izolált mozgástulajdonságokat* mérjenek.

Ezenkívül még sok szempont figyelembevétele szükséges egy próbarendszer összeállításakor. Ezek felsorolására nem térünk ki, mert a magyar szakirodalomban is megtalálhatók elveinek és lebonyolítási menetének rendszerezett szempontjai. (*N. Gombos*, 1968., *Hepp—Nádori*, 1971.)

Azokat a szempontokat azonban vázlatosan felsoroljuk, amelyek a hazai viszonyokra, a tantárgyi (tantervi) előírásokra vonatkozó *sajátosságok* figyelembevételéből fakadnak:

= A cselekvéstanulás (mozgástanulás) törvényszerűségeinek és fázisainak figyelembevétele. (*Rókusfalvi*, 1974.)

= A cselekvéstanulás folyamatának, elsajátítási szintjeinek figyelembevétele. (*Nagy T.*, 1974.)
= A tanterv célkitűzéseihez, feladataihoz, mozgásanyagához és követelményrendszeréhez való alkalmazkodás. (*Burka*, 1974.)
= A rendszer legyen alkalmas adott korosztályok testnevelési, testnevelés-tantárgyi fejlődés- és teljesítménymutatóinak megállapítására.
= A hazai, országos átlagot tekintve, valamennyi iskola számára végrehajtható és felhasználható legyen.
= Jelentősebb módosítás nélkül egy-két — sajátos szemponttal kiegészülve — a sportkiválasztást is segítse elő.

Az iskolai testnevelésben alkalmazott próbarendszernek, tesztrendszernek tehát — a próbákra vonatkozó *általános* elvek mellett (sokoldalúság, egyszerűség, minél kevesebb faktor, ismételhetőség stb . . .) — *speciális*, hazai tanterveinknek megfelelő, azt segítő rendszernek kell lennie!

A képességek, mozgástulajdonságok — az egyes meghatározott tevékenységeknek megfelelően — mindig komplex formában jelentkeznek, ezért elkerülhetetlen, hogy a különböző képességek kapcsolódása — a felmérések során is — többé-kevésbé ne következzék be. Nem tekinthetjük azonban zavarónak ezt a körülményt, mert a tantárgyi, sportági teljesítmények is komplexek, azaz egyszerre igénylik a mozgástulajdonságok azonos vagy eltérő szintjét. Ezenkívül a kompenzációs lehetőség mindig fennáll, tehát egyik jobban fejlett mozgástulajdonság kompenzálhatja egy másik gyengébb színvonalát (*Nagy Gy.*, 1973.).

Az egyes motorikus jegyek, fenti tulajdonságuk mellett, különböző értékűek lehetnek, hiszen egyes mozgásokon belül nem azonos jelentőségűek (pl. 60 m futás esetében elhanyagolható a futó-állóképesség szerepe). A testi fejlettség, illetve a fizikai teljesítményszint szempontjából sem tekinthetjük azonos értékűnek a különböző képességkomponenseket (pl. az erő szerepe különböző korosztályoknál más és más).

Mindezek figyelembevételével, és a próbák gyakorlatban történő kipróbálása után* a testnevelés tantárgyban felhasználható *próbarendszert* az alábbi mérésekből *állítottuk össze:*

1. 60 m futás (sec);
2. *a)* ugrás fordulattal, szekrényről (fok);
   b) súlypontemelkedés nagysága (Sargent) (cm);
3. dobás hátra tömöttlabdával (cm);
4. 400—1000 m futás (perc, ill. sec);
5. labdapasszolás falnál (fél perc) (db);
6. 4 ü. fekvőtámasz 1 perc (db);
7. mellső fekvőtámaszban karhajlítás, nyújtás (db).

A kor és nem szerint differenciált próbarendszer az egész testet (felső és alsó végtagok, törzs) foglalkoztatja, torna, atlétika és labdajáték jellegű mozgásokból tevődik össze, valamint a természetes mozgásformákra épül (futás, ugrás, dobás).

A statikus jellegű próbák mellett a dinamikus jellegűek vannak túlsúlyban. Adatai objektívek, standardizálhatók, de önmagukban is (abszolút értékben és nagyságban) hasznosíthatók.

A tanulók számára vonzó, és a maximális egyéni teljesítmény elérésére ösztönöz (versenyjelleg, Sargent-teszt). Lebonyolításához minimális a szerszükséglet, a tornateremmel nem rendelkező iskolák számára is alkalmazható. A teljesítményértékek függetlenek a tanulók szomatikus adataitól (pl. testmagasság), ugyanakkor alkalmasak a 10—18 éves korosztály fejlődésének folyamatos (éven belüli és évek közötti) nyomon követésére.

Pozitívumaként azt is megemlíthetjük, hogy a felmérések gyorsan lebonyolíthatók, a testnevelés órába beépíthetők, s az adminisztrációja viszonylag kevés és egyszerű.

Feladatlapok

Az iskolai gyakorlatban a tanulás eredményesebbé tétele, illetve az ellenőrzés sokoldalúságának és objektivitásának biztosítása érdekében ma már *nélkülözhetetlenek* a feladatlapok. Akkor is igaz ez a megállapítás, ha rögtön hozzátesszük, hogy nem „megváltó", mindent megoldó módszert értünk alatta. Egy tantárgyban sem oldja meg a feladatlapokból álló tantárgyteszt a tanítás minden problémáját, sőt az ellenőrzés, számonkérés más formáit sem helyettesíti teljes egészében. Ugyanakkor objektíven tükrözi a tanulók tudásszintjének, ismereteinek fejlődését, az önmagukhoz és a különböző átlagokhoz (pl. országos átlag) viszonyított előrehaladását. (*Báthori*, 1973.)

A feladatlapok más tantárgyakban történő használata és eredményes alkalmazása önmagában azonban még nem bizonyíték arra, hogy azokat a testnevelésben is fel lehet (vagy fel kell!) használnunk. Kérdésként merülhet fel tehát, hogy milyen céllal, milyen jelleggel hasznosíthatók az „elméleti tantárgyak" tesztjei a testnevelésben? *Mit mérhetünk meg a testnevelés tantárgy feladatlapjaival?*

* A próbákat az 1973/74-es tanévben kísérleteztük ki. A felmérésben részt vettek az általános iskola 6—7., a gimnázium II—III. osztályos tanulói. A résztvevők száma több, mint 200 fő volt. Ez úton is köszönetet mondunk a Szinyei Merse gyakorló iskola és a Fazekas M. főv. gyakorló iskola testnevelő-tanárainak.

Ennek indoklására is csak röviden térhetünk ki, de a téma újszerűsége miatt viszonylagos teljességre törekszünk. (Természetesen a lapszerkesztés, kérdésösszeállítás és a lebonyolítás általános elveit, szabályait itt sem ismertetjük.)

A feladatlapok használhatóságát, sőt alkalmazásuk szükségszerűségét pedagógiai, pszichológiai és tantervelméleti szempontból kiindulva szeretnénk bizonyítani.

Tanterveink — vitatott kérdéseik ellenére — a nemzetközi összehasonlításban is korszerű, haladó, modern tantervek. A testnevelés mozgásanyagának összeállításában az általános mozgáskoordinációt, tágabb értelemben a *nagymozgásos cselekvések* tudatos elsajátíttatását tartja szem előtt. A tantervi anyag értelmezését, az új tantervi koncepció sokoldalú (filozófiai, testnevelés-elméleti, pedagógiai, kibernetikai, rendszerelméleti stb . . .) magyarázatát lapunk hasábjain sokszor közzétettük. (Pl. *Burka*, 1967., 1973. *Nagy T.*, 1974. *Nagy Gy.*, 1974.)

A tantervi anyag értelmezésére ezért nem térünk ki, csak azt hangsúlyozzuk, ami a *mozgásműveltség tartalmára*, illetve a *tantervi követelményrendszerre* vonatkozik.

A mozgásműveltség tartalma a *konkrét* cselekvési formák (műveletek) cselekvési módszeréből és a fontos cselekvési *feladatok* megoldásához szükséges képességekből tevődik össze. (*Burka*, 1970.) Ez azt jelenti, hogy a konkrét mozgásformák mellett a testnevelésben a különböző feladatmegoldási formákat is tanítanunk, illetve alkalmaznunk kell. A távolba történő dobásformák mellett pl. a célbadobásokat is gyakoroltatjuk, azaz különböző, *műveleti struktúrájában* eltérő anyagot tanítunk. (*Burka*, 1974.)

Ebből viszont az következik, hogy ezeken a műveleti struktúrákon *belüli* törvényszerűségekre (pl. a távolba dobásokra általában igaz elvre, a hosszú úton történő szergyorsítás törvényszerűségére) is meg kell tanítani tanítványainkat. Sőt a különböző műveleti struktúrák *közötti* összefüggésekre is (pl. azonosságok és különbségek a két védekezési alapformában, valamint az ezekből induló támadásformákban).

A tantervi *követelményrendszer*, e mozgásműveltség-értelmezésnek megfelelően, nemcsak konkrét cselekvési formák ellenőrzését írja elő, hanem az említett összefüggések felismerését, ismeretét, tudását is. Ezért szerepel a tantervben az „ismerje a tanuló..." vagy „tudják a tanulók..." megfogalmazás.

Ez a „kettős követelmény" a testnevelő-tanári gyakorlatban többnyire *problémát okozott*, elsősorban azért, mert a tanulásra vonatkozó értelmezések csak a szűkebb értelemben vett mozgástanulásra vonatkoztak. Az értelmes tanulás, a tanulás folyamatában a tudatosság — ennek megfelelően — szintén szűkebb, felületesebb értelmezést kapott.

A *mozgásos cselekvéstanulással* kapcsolatos, a tanterveknek megfelelő álláspontot lapunk előző számában ismertettük. (*Nagy T.*, 1974.)

Ennek lényege az alábbiakban foglalható össze:

A tanulás a testnevelésben és a sportban nem csupán az ismeretek elsajátítása és alkalmazása, hanem a mozgásos cselekvések megtanulása, illetve végrehajtása. A cselekvéstanulás folyamatában kiemelkedő jelentősége van a mozgásszerkezetnek. Ez a mozgásszerkezet funkcionális egységet alkot, rugalmas mozgásegész, amelyben az egyes tagolható részek — didaktikai szempontból elkülöníthető jellemzők — kölcsönösen hatnak egymásra, de egymást nem helyettesíthetik.

A tanulás folyamatát tekintve, két alapformát különböztethetünk meg:

a) gyakorlóhelyzetben történő tanulás,
b) feladatmegoldó helyzetben történő tanulás.

Leegyszerűsítve e két alapformát, azt mondhatjuk, hogy az elsővel a „nem tudatos mozzanatokat" alakítjuk ki, a második formával a tudatos, szabályokra épülő, gondolkodási műveletekkel végzett cselekvésformákat sajátítják el a tanulók. („A mozgásos cselekvéstanulás a sporttevékenységet szabályozó tudatos és nem tudatos mozzanatok sajátos bonyolult dialektikája célszerű irányításának problémájává vált." *Rókusfalvi*, 1973.)

A tanulási folyamat modelljében három minőségi szintet különböztettünk meg:

1. *Mozgástapasztalat:* Magába foglalja a megelőző tapasztalatokat és a tanulás során szerzett ismereteket. A tanulás folyamatában a kiindulópont, s egyben annak magasabb szintű eredménye.
2. *Motoros készség:* A mozgástulajdonságok, fizikai képességek szintjén elsajátított mozgásforma, a tanulás folyamatának leontyevi értelemben vett műveleti szintje.
3. *Struktúra:* A mozgások végrehajtásában jelentkező (jelen levő) összefüggések ismerete, a mozgásszabályozás elveinek, törvényszerűségeinek tudatos alkalmazása. Az információ feldolgozásának az a szintje, amelyben belsővé vált (interiorizált) értelmi műveletek szerint cselekszünk. (Piaget).

A különböző tanulási szintek között pszichikus folyamatok (asszociáció, szintézis, absztrakció, transzfer stb . . .) játszódnak le. Az ismeret-feldolgozás útja — a pszichikus folyamatokat és a tanulási szinteket figyelembe véve — kétirányú lehet:

A) „Direkt út":

Az információfelvételt a mozgás begyakorlása követi, kialakul a készségszint, és csak

ezt követően jut el a tanuló a mozgásstruktúra megismeréséhez, megértéséhez.

B) „Indirekt út":

A meglevő mozgástapasztalaton keresztül az elvek és összefüggések felhasználásával jut el a tanuló egy-egy készségszintre.

A tanulás során a felsorolt információfeldolgozási szintek és pszichikus folyamatok csaknem egy időben zajlanak le, s maga a tanulás folyamata is *egyidejű* direkt, illetve indirekt információfeldolgozással valósul meg.

A tantervi követelményrendszer, de a *tanterv teljes anyaga* is, ezt a cselekvéstanulási folyamatot veszi alapul, amikor anyagkiválasztásában a *torna, atlétika és sportjátékok mozgásanyagára épít.* A sportági mozgásanyagok viszonylatában azonban nem elégszik meg az objektív lehetőségek miatt nagyon behatárolt konkrét technikai (labdajátékok esetében taktikai is) mozgásformákkal, hanem azon túlmenően az általános cselekvési elvek elsajátítását is tantárgyi feladatként jelöli meg. Ezért nevezhető „kettősnek" a tantervi követelményrendszer is.

A feladatlapokkal a tantárgyi követelmények „kognitív" oldalát szeretnénk megragadni, s a tanulók mozgásismeretéről visszajelzést kapni. Mivel tantárgyunkban az elméleti oktatás (a magyarázatokat kivéve) nem folyik, ezért ez az „elméleti" tudás elsősorban a *mozgástapasztalat* alapján alakul ki és növekszik.

A *feladatlapok* — az elmondottak alapján — tehát arra adnak választ, hogy milyen mértékben tudatos a mozgás, a cselekvés végrehajtása. Ennek megfelelően a kérdések többsége *didaktikai* beállítottságú, oktatáselméleti szempontból megfogalmazott kérdés. (Pl. a reggeli torna gyakorlatanyagának összeállítása.) Ezek az ismeretek, az általános iskola 5. osztályától kezdődően, egymásra épülnek, fokozatosan bővülnek, mélyülnek, és végeredményben a tantárgyi célrendszert tükrözik.

A kérdések másik csoportja a *nevelési* szempontokat helyezi előtérbe (magatartás, tanulói beállítottság stb.), s ennek megfelelően arról ad visszajelzést, hogy a tantárgyi nevelési követelmények milyen mértékben valósultak meg. (Pl. az iskola befejezése után a testedzési, sportolási lehetőségek reális, szakszerű ismerete; a játék- és versenyszabályok betartása stb.)

Szinte feleslegesnek is látszik annak hangsúlyozása, hogy ez nem jelenti — még elméletileg sem — az oktatási és nevelési feladatok szétválasztását. Sőt, éppen azok egymáshoz való közelítését segítik elő.

Módszerét tekintve — a pedagógiai kutatás és gyakorlat eredményeinek, tapasztalatainak felhasználásával — feleletválasztásos formát és nyílt kérdéseket felváltva alkalmazunk. Az előbbieknél 4—5 választ fogalmazunk meg, hogy a véletlen találat lehetőségét (vaktalálat) 25—20%-ra csökkentsük. Ezt a formát azért is szükséges túlsúlyban alkalmaznunk (pl. az általános iskolások számára csak ilyeneket állítottunk be), mert a mozgástörvények, elvek esetében megelégedhetünk azok *felismerésével*, s többnyire szükségtelen annak a tanuló által történő megfogalmazását elvárnunk vagy követelnünk.

Egy-egy osztályon belül hat területet vettünk figyelembe, és a jelenlegi tanterveknek megfelelően hat kérdést állítottunk össze:

1. általános (képességfejlesztés, nevelési feladatok, tanulói beállítottság stb . . .);
2. torna (talaj és szergyakorlatanyag);
3—5. atlétikai mozgásanyag (futás, ugrás, dobás);
6. sportjátékok (technikai és taktikai anyag).

A tanulók önállóan töltik ki a számukra átadott feladatlapokat, minden külső (pl. tanári) segítségadás nélkül. A kérdéseket megelőző, a tanulók számára készített útmutató minden előírást tartalmaz. A felmérés lebonyolítása azért sem jelenthet problémát, mivel más tantárgyak ezt a formát már évek óta alkalmazzák.

A feladatlapok értékelése rendkívül egyszerű. A válaszokat pontértékre átszámítva standardizálásra is alkalmassá tehetjük, s eközben a kérdések jelentősége és nehézségi foka között jelentkező eltéréseket is korrigálhatjuk (súlyozás).

A motoros próbák és a feladatlapok együttes alkalmazása

A fentiekben külön-külön bemutattuk a kognitív-motoros tevékenységként értelmezett testgyakorlatok két komponensének felmérési lehetőségét. Az elmondottakból azonban az is egyértelműen következik, hogy a kettőt *együtt kell felhasználnunk.*

Ha a testnevelési órán alkalmazott (tanított) sportmozgásokat kognitív-motoros tevékenységként fogjuk fel (*Rókusfalvi*, 1974), akkor egy *tantárgyteszt* részpróbáinál is e kettős megkülönböztetést, illetve megközelítést kell alkalmaznunk.

A tantárgyi célok és feladatok azonban továbbra is szükségessé teszik a gyakorlatban a sportági követelményeknek megfelelő „technika" számonkérését. Erre a próbák és feladatlapok nem adnak választ.

A tervezett tantárgyteszt két résztesztje együttes alkalmazásának bizonyítására még egy kérdés megválaszolása szükséges. Nagyon lényeges ugyanis, hogy nem fedi-e át egymást a két mérésforma? A tantárgyi célkitűzések megvalósítását eredményesebbé teszi-e, illetve elősegíti-e egy ilyen kettős mérés?

A feladatlapok alkalmazásánál már kitértünk arra, hogy ezzel nem elméleti tudást kérünk számon, hanem a tanuló mozgástapasztalatai alapján (a tanári magyarázat segítségével) kialakult „struktúra tanulási szintet" mérjük. A próbákkal pedig a „tanulás készségszintjéhez" tartozó, annak minőségét meghatározó mozgástulajdonságok (fizikai képességek) fejlődését állapítjuk meg. Önmagában mindegyik a mozgáselsajátítás egy nélkülözhetetlen komponenséről ad visszajelzést.

Nézzünk erre egy konkrét példát!

Az általános iskola 7. osztályában mérjük a tanulók dinamikus erejét tömöttlabdadobásban, illetve -dobással. Ez a dobásnagyság azt mutatja a tanár (és természetesen a tanuló) számára, hogy robbanékonyságban, erőben mit, mennyit fejlődtek, milyen szinten állnak tanítványai.

A feladatlapokon szereplő dobáskérdés pedig így hangzik:

„Kislabdával (kislabdahajítás) hogyan lehet *nagyobbat* dobni:

A) helyből,
B) beugrással,
C) nekifutásból,
D) helyből és beugrással egyformát,
E) helyből és nekifutásból egyformát?"

A tanuló válaszából azt tudjuk meg, hogy a távolba végzett dobások végrehajtásában ismeri-e azt a törvényszerűséget, hogy a nekifutással szerzett lendületvétel a dobás távolságát növeli.

Egy tanulóról tehát két adatunk van:

Pl.: próba = 660 cm
feladatlap = *B)*.

(Természetesen, a fenti példa folytatásáról van szó, s az adatok azt jelentik, hogy a tanuló tömöttlabdával hátrafelé 6 m 60 cm-t dobott, és a feladatlapon a *B)* választ jelölte meg helyes válaszként, azaz a beugrással végrehajtott kislabdadobást tartja a legeredményesebbnek.)

A példaadatokból már megállapíthatjuk, hogy tanítványunk viszonylag magas képességszinttel rendelkezik, de még nem ismeri fel — nyilvánvalóan saját tapasztalataiból kiindulva — a nekifutás szerepét a távolbadobás teljesítményének javításában.

A tanár számára azonban az mond többet, ha a fenti megállapításokat osztály (tanulócsoport) viszonylatában teheti meg, sőt azokat országos átlaghoz, standardokhoz viszonyíthatja.

A tervezett tantárgyteszttet a legszemléletesebben a közismert gépjárművezetői vizsgához hasonlíthatnánk. Bár csupán hasonlóságról és nem azonosságról beszélünk, a két rendszer párhuzamba állítható. A gépjárművezetői rutinfeladatok a mi próbáinknak, tesztlapjai a feladatlapjainknak felelnek meg. Ha a hasonlóságot következetesen végigvezetjük: a forgalomban vizsgázó személynek ugyanúgy meg kell oldania a váratlanul elébe toppanó problémahelyzetet, mint a sportpályán küzdő játékosnak a különböző játékhelyzeteket. Ahogy nem elég a közlekedésben a KRESZ bemagolt ismerete, ugyanúgy alkalmazható, különböző feladathelyzetekben felhasználható tudást kell tanítványainknál is elérnünk.

Összefoglalva a próbák és feladatlapok felhasználásáról, azok együttes alkalmazásáról vallott nézeteinket, megfogalmazhatjuk, hogy tantárgyunk szempontjából igen nagy lehetőségeket rejt magában. A sportági követelményekkel kiegészítve a tanítás eredményességét méri meg, s tanári munkánkról ad komplex, és ezen belül részfeladatok vonatkozásában is objektív visszajelzést. Azonnal jelzi, ha egy-egy területen elmaradunk az országos átlagtól (pl. a képességfejlesztés egy területe), vagy igazolja, hogy jó úton haladunk.

IRODALOM

L. Denisiuk: Megjegyzések a fizikai ügyességet mérő tesztek használatáról. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna. 1963. 2—3. sz.

L. Denisiuk: Wybrane testy sparownoci fizisznej dla dziewzat. Wychowanie Fizyszne i Higiena Szkolna. 1962. 9. sz.

L. Denisiuk: H. Milicerowa: Rozwoj sprawnosci motoricznej dzieci i mlodziecy w wieku szkolnym. Warszawa. 1969. 167.

G. Schnabel: Motorische Test — Prüfmethoden in der Forschung und der Sportpraxis. Theorie und Praxis der Körperkultur. 1963. 12. sz.

R. Kulow: Untersuchen zur Verbesseserung der körperlichen Grundausbildung in der 4. Klasse. Körpererziehung. 1963. 2. sz.

U. Gonath: Der Konditions-Test beantwortet die Frage: Ist Kondition messbar? Die Lehre der Leichtathletik. 1959. 5. sz.

C. L. Wear—K. Miller: A testalkat és a fejlettségi szint kapcsolata a fizikai teljesítménnyel. Research Quarterly. 1962. 23. 4.

M. Meier: Kondicióteszt, tesztútvonal, funkció és hatásmód. Wissenschaftliche Zeitschrift. 13. 1971. 1.

N. Gombos M.: Próbák az edzettség mérésére. TTT. Bp., 1968. 267. 69—130.

Hepp F.—Nádori L.: Bevezetés a tudományos kutatásba. (TF jegyzet) Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 243. 149—224.

H. Gropler—G. Thiess: Statistische Masszahlen zu Leistungskontrollwerten. Körpererziehung. 1973. 23. sz.

Burka E.: A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. Tanulmányok a

testi nevelés köréből. Magy. Ped. Társaság. Bp., 1970. 145—184.
Burka E.: Kibernetika és testnevelés-tanítás. A testnevelés tanítása. 1967. 3. sz.
Burka E.: Játék és tanulás. A testnevelés tanítása. 1973. 4. sz.
Burka E.: A tantervi koncepció és követelményrendszer. (Megj. alatt) A testnevelés tanítása. 1974. 6. sz.
Rókusfalvi P.: Sportpszichológia. Alkalmazott pszichológia. (szerk.: Lénárd F.) Gondolat. Bp., 1973. 239—255.
Rókusfalvi P.: Sportpszichológia. Sport. Bp., 1974. 184. 38—77.
Nagy Gy.: Sport és pszichológia. Sport. Bp., 1973. 163. 14—19.
Nagy Gy.: Az oktatás és nevelés egységéért. A testnevelés tanítása. 1974. 3. sz.
Nagy T.: A játék szerepe a testnevelés tanításában. I—V. rész. A testnevelés tanítása. 1974. 1—5. sz.
Báthori Z.: 7 standardizált tantárgyteszt. Kézirat. OPI, Bp., 1973. 252. 4—86.

Ünnepélyes tanévnyitó a Testnevelési Főiskolán

Szeptember 7-én a Beloiannisz teremben tartotta ünnepélyes tanévnyitóját a Magyar Testnevelési Főiskola. Az eseménynek különös jelentőséget biztosított az a tény, hogy ebben a tanévben ünnepli ez a felsőoktatási intézmény megalapításának 50. évfordulóját.

A Himnusz elhangzása után Schiller János főigazgató helyettes üdvözölte a résztvevőket és az elsőéves főiskolai hallgatókat. Ezután Koltai Jenő főigazgató emelkedett szólásra (1. kép). Ünnepi beszédében részletesen foglalkozott a jövő testnevelőtanárainak képzési problémáival, illetve feladataikkal. Hangsúlyozta, hogy a jelenlegi tanárjelöltek az ezredfordulóra válnak hivatásuk mestereivé, s a képzésnek ezt mindenképpen tudomásul kell vennie olyan formában, hogy a modern pedagógiai törekvésekkel lépést tart. Kiemelte azt a tényt, hogy a testnevelőtanárral szembeni társadalmi elvárások nem csupán az iskolai testnevelés, hanem az iskolán kívüli sportélet területére is vonatkoznak, s ezt a főiskolai tantervnek figyelembe kell vennie.

Az ünnepi beszéd után került sor a jubileumi diplomák átadására (2. és 3. kép), az elsőévesek fogadalomtételére. A bensőséges ünnepség az Internacionálé hangjai mellett ért véget.

N. Gy.

Koltai Jenő főigazgató ünnepi beszédét tartja

Özv. Salkovics Pálné átveszi a gyémántdiplomát

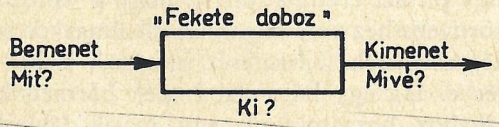
Az aranydiplomás *Hetey Dániel*
Vikman István felvételei

A tevékenységregulációs elv érvényesülése és a személyiség megismerése a testnevelésben

DR. RÓKUSFALVY PÁL

Amit, illetve akit egy *tantervi* kutatásban a *pszichológia oldaláról* mérünk, az *a tanuló*, a tanuló *cselekvőképessége*, cselekvőképességének *személyi összetevői*. Ahhoz azonban, hogy e pszichológiai méréseknek az értelmét lássuk, a metodikai ismeretek felelevenítése előtt szükséges az iskolai testnevelés néhány alapvető problémáját megtárgyalni és nézeteinket szembesítve — s ha lehet egyeztetve — e problémákban állást foglalni. Éppen ezért a „közös nyelv" és a közös szemléletmód kialakítása érdekében lehetőség szerint utalni kívánok az előttem szóló kollégák fontosabb megállapításaira mint közös kapcsolódási pontokra.

Tulajdonképpen ugyanarról lesz szó, mint eddig, csak más —pszichológiai — megközelítésben. Az eddig elhangzott előadások mondanivalója — és a jelen előadásé is — jól összefoglalható és össze is hasonlítható egy egyszerű kibernetikai séma szerint:



Erre az egyszerű sémára egyébként Burka Endre utalt céltaxonómiai előadásában, jelezvén ezzel, hogy az emberi személyiség olyan, mint egy fekete doboz, amelybe nem látunk bele, nem tudjuk pontosan mi zajlik le benne. Pontosan tudjuk, milyen hatás éri a tanulót (tehát mi a „bemenete" a „fekete doboznak"), és azt is mérni tudjuk, mi e hatás eredménye (azaz „kimenete"). Arra azonban, hogy e bemenet és kimenet között mi megy végbe e „fekete dobozban", csak következtetni tudunk, közvetlenül nem látjuk. Másként fogalmazva: a testnevelés három nagy kérdése ezen az előkészítő tanfolyamon számunkra az, hogy

1. *Mit* kell a testnevelésben a tanuló számára nyújtani?
2. *Ki* az a tanuló, milyen, akit oktatunk, nevelünk?
3. *Mivé* kell válnia, milyen célt kell megvalósítanunk a testnevelés során?

Burka Endre a tantervi „bemenet" *mit* kérdésére adott válaszában a tudatosan kialakított s meghatározott mozgásanyaghoz kapcsolt s célszerűen variált *feladathelyzetet* emeli ki. Az a tanterv jó, amelyik olyan feladathelyzeteket tartalmaz, amelyik strukturált és változatos több irányú transzferálási lehetőséget nyújt, szabályozási forma tanulására, a szabályok és elvek tudatosítására ösztönöz és az egyediben az általános felismerésére. Ez a *mit* meghatározza azt is, hogy *mivé* lesz a tanuló, mi a célmegvalósítás „kimenete". Ezt Burka Endre a *cselekvőképesség fejlesztésében* látja. Másként: merev technika, mozgássablonok elsajátítása helyett a személyiség szabadságát jelentő mozgásos kreativitás, az intelligens, alkotó cselekvés kialakítására kell törekednünk. Feltétlenül egyetértek ezzel a felfogással.

Nagy Tamás — ugyancsak e kibernetikai séma szerint figyelve mondanivalóját — már a tantervi kutatás hogyanjára is kitér. A tantervi „bemenet" *mit* kérdésére adott válaszában a *mozgásstruktúrák* elsajátítását emeli ki. Ő ugyanis kétféle utat különböztet meg — mint hallottuk — a mozgásos cselekvésoktatásban: készségorientált és struktúraorientált oktatást, illetve tanulást. Egyetértve célkitűzésével, amely szerint a tanulóknak a mozgás technikáján túl a transzfer alapját alkotó elv ismeretét is el kell sajátítaniuk (pl. a magasugrásban

a magasságnyerés elvét), szeretném hozzátenni, hogy a szilárd és ugyanakkor kellően rugalmas, azaz különböző feladathelyzetekben alkalmazható mozgáskészség kialakítása nem áll ellentétben a struktúraelsajátítás elvével. A *„mivé"* kérdésre Nagy Tamás már felmérési paraméterekkel és eljárásokkal válaszol, amikor ismerteti a mozgásos képességvizsgálati módszereket és a feladatlapokat.

Fekete József előadásából, amely a testnevelés és személyiségfejlődés kapcsolatáról szólt, számomra — többek között — az a gondolat ösztönző, hogy a *személyiségfejlesztés*, miként a munka személyiségalakító hatása, nagyon jól *tervezhető* a testnevelésben, mivel ez utóbbi cselekedtető jellegű. Valóban az iskolai testnevelés csakis tudatos pedagógiai hatásként, a tanulók cselekvései szabályozásán keresztül tervezhető és fejleszthető. A kulcskérdés ebben a folyamatban: a jellemvonások kialakítása és átvitele más élethelyzetekre, általános magatartási elvvé tétele a tanuló életvezetésében.

Magam *a környezet és a személyiség kölcsönhatásából* indulok ki. Abból a tényből, hogy változatos természeti és társadalmi környezetünkkel a tevékenység, cselekvéseink kapcsolnak össze, s e három egymással kapcsolódó tényező környezet—tevékenység—személyiség közül — legalábbis az első kérdésre adandó válaszban — *a tevékenységnek* van kulcsszerepe.

Először rövid tömondatokban summázom a három kérdésre adott választ, utána valamivel részletesebben fejtem ki azokat.

1. *Mit* — Belsővé vált (interiorizált) mozgásos cselekvésrendszert a környezeti feltételek (feladathelyzetek) variálásával.

2. *Ki* — A tanuló multistabil és funkcionálisan differenciált önszabályozó rendszer.

3. *Mivé* — Az országos tantervi kutatás koncepciójához igazodva a tanulók cselekvőképessége néhány személyi összetevőjének mérése alapján válaszolunk a kérdésre.

1. *A testnevelés cselekvéses tantárgy*, s mivel a mozgásos cselekvések szabályozásában a tanulónak nemcsak egyik vagy másik testi, „fizikai" képessége, hanem egész személyisége egy nagyon differenciált szereposztás szerint vesz részt, következésképp az iskolai testnevelésben a tanuló egész személyisége fejlődik. Tehát — s hadd utaljak itt a nevelési tényezők nagyon szoros és kölcsönös összefüggésére — a testnevelőtanár *nemcsak „testet" nevel*, hanem az egész személyiséget, vagyis *egész embert nevel*. Ez az egyik oldala csupán annak a bonyolult összefüggéshálózatnak, amelynek másik oldalát — ti. hogy nemcsak a testnevelő testnevel — Kis Jenő fejti ki.

Amit rendszeresen és tervszerűen működtetünk, az fejlődik. Megfordítva: a fejlődés annak alapján tervezhető és irányítható tudatosan, hogy pontosan tudjuk a különböző testgyakorlatok és testgyakorlati ágak milyen működési (funkcionális) követelményt támasztanak az egyes testi, idegrendszeri és pszichikus funkciókkal szemben. Nem véletlenül alakult ki idők folyamán a testgyakorlati ágaknak az az együttese, amely ma a testnevelési tantervekben az iskolai testnevelés anyagát alkotja. Mindegyiknek, mind az *atlétikának*, mind *a tornának*, mind *a sportjátékoknak meghatározott* s egymással nem pótolható személyiségalakító hatása, mondjuk még határozottabban: *személyiségfejlesztő funkciója van*. Az atlétika rovására nem növelhetjük a sportjátékok részarányát, de megfordítva sem. Az utóbbi eset pl. azt eredményezné, hogy a változó környezethez való rugalmas alkalmazkodás képességének fejlesztését szorítjuk a háttérbe. Ha egy háromlábú szék bármelyik lábához hozzátoldunk egy másik lábból lefűrészelt darabot, az a szék labilissá válik, s könnyen felborul.

Az egyes testgyakorlati ágak sajátos személyiségnevelő funkciója a testgyakorlati ágak *cselekvésszabályozási követelményrendszerén* alapul. Ennek a követelményrendszernek egyaránt vannak biomechani-

kai, fiziológiai és pszichológiai oldalai, de mindegyik oldal a követelményrendszer egészét jelenti. A következőkben a „ki" kérdésre válaszolva a pszichológia oldaláról világítjuk meg ezt a cselekvésszabályozási követelményrendszert.

2. *A tanuló multistabil és funkcionálisan differenciált önszabályozó rendszer.* A kibernetika és a pszichológia együttes szempontjai szerint adott jellemzése a tanulónak, a tanuló személyiségének a következőt jelenti. Az ember is, mint minden más működő rendszer egyensúlyra, dinamikus egyensúlytartásra vagy egyensúly-helyreállításra törekszik. Az ember azonban nagyon bonyolult rendszer, sok alrendszerből áll, amelyek maguk sem egyszerű stabil, hanem ultrastabil alrendszerek. Egy rendszer ultrastabilitása lehetővé teszi, hogy ugyanazt a feladatot többféle módon oldja meg. Az emberi szervezeten és személyiségen belül ilyen ultrastabil alrendszereknek tekinthetők pl. a különböző automatizált mozgáskészségek is.

Az ember számos lelki folyamata, működése (pl. észlelése, gondolkodási folyamatai, mozgásügyessége, mozgásszükséglete, vágyai, sajátos érdeklődése, igényszintje, akaratereje stb.) mind meghatározott — ösztönző, szervező vagy végrehajtó — szabályozó funkciót töltenek cselekvéseink irányításában, így egész életvezetésünkben. Ezt jelenti az a fenti megállapítás, hogy a tanuló személyisége funkcionálisan differenciált szabályozó rendszer. Habár a legapróbb részletekig nem is ismerjük még az emberi cselekvések — s köztük a mozgásos cselekvésrendszerek — szabályozásának pszichológiai törvényszerűségeit, az a bizonyos „fekete doboz" már nem annyira „fekete", azaz rejtélyes, ismeretlen.

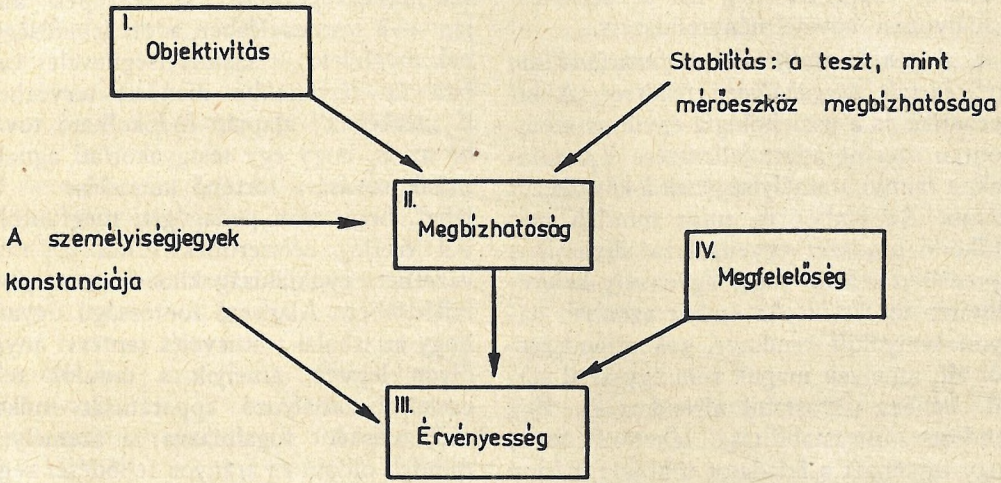
A különböző lelki jelenségeknek a cselekvések szabályozásában meglevő differenciált „szereposztását" most nem tudjuk részletesen ismertetni, azonban néhány, a regulációs felfogásból levonható pszichológiai és pedagógiai következtetést meg kell fogalmazzunk.

Az egyes testgyakorlati ágak, mint mozgásos cselekvésrendszerek pszichofiziológiai és pszichológiai szabályozásbeli követelményrendszere, illetve profilja pontosan „feltérképezhető". E „térképek" alapján — a testnevelésben adott lehetőségeknek megfelelő — személyiségnevelés valóban és részletekbe menően tervezhető. E „térképek" alapján indokolható továbbá az is, hogy egy testgyakorlati ágnak a másik rovására történő kiemelése — bár lehet, hogy nem pedagógiai megfontolásból esetleg célszerűnek tűnik — miért vezethet egyoldalúságokhoz a személyiségfejlődésben. Alapvető fontosságú ugyanis, hogy az iskolai testnevelés tantervi anyaga olyan legyen, amelyik a tanulók teljes cselekvésszabályozó apparátusát működteti, másként fogalmazva: a személyiség minden oldalú és arányos fejlődését segíti.

3. Amit a tantervi kutatásokban, mint a meglevő vagy egy kísérleti tanterv szerinti oktatás eredményeként mérünk, annak csak egy viszonylag kis részét alkotják a pszichológiai jellegű személyiségtényezők. Az eddigi előadásokból nyilvánvalóvá vált, hogy a tantervi kutatás koncepciójában meghatározott helye és funkciója van a különböző ún. motoros képességvizsgálatoknak, a tantárgyteszteknek és így a személyiségtényezők pszichológiai vizsgálatának is.

A tesztekről már szó esett e tanfolyamon. Arra is csak röviden utalnék — ami viszont a vonatkozó szakkönyvekből ismert —, hogy egy *„jó" tesztnek* objektívnak, megbízhatónak és érvényesnek kell lenni. Ezek röviden azt jelentik: *Objektív* egy teszt, ha egyértelműen, szubjektivitást (ti. a vizsgálatvezetőét) kizárva mér. *Megbízható* mint eszköz, ha pontosan mér, azaz hasonló helyzetekben történő ismétlés esetén hasonló eredményeket kapunk. *Érvényes*, ha valóban azt mérjük, amit vele mérni akarunk. Végül legyen *megfelelő*, vagyis több lehetséges közül a legjobbat válasszuk ki. A jó teszt értékismérvei közötti összefüggést a következő ábrán mutatjuk be:

A „jó" teszt értékismérvei közötti összefüggés



Nos, adott esetben konkrétan a cselekvőképesség személyi tényezőinek kiválasztásában abból indultunk ki, hogy egy tanuló mennyire akar, mer és tud intelligensen és milyen egyéni módon különböző feladathelyzetekben cselekedni. Tehát a teljesítménymotiváció, a szorongás, az intelligencia és néhány alapvető személyiségfaktor szerepel a vizsgálandó paraméterek között. A vizsgálatok mindegyike csoportosan elvégezhető feleletválasztásos teszt, egyszerűen dekódolható értékelésel.

Tudatában vagyok annak, hogy ezzel csupán igen szerényen járulok hozzá e nagyon fontos tantervi kutatás eredményességéhez. Végső fokon Önökön, akik e kutatást végzik, pontosabban, akik azokban az iskolákban oktatnak, nevelnek, ahol majd a felméréseket végzik — *Önökön múlik e kutatás egész sorsa!* A kísérletezők nyelvén szólva: Önök állítják elő a „független változót" (egy meghatározott tanterv szerint oktatott tanulót), mi csak mérjük az ettől „függő változót". A kutatás eredménye csak akkor lesz reális — a régi tanterv csak akkor bírálható, csak akkor tervezhető jobb —, ha az oktatás valóban a tantervnek, az ahhoz csatolt utasításnak, s Burka Endre előadott világos koncepciójának megfelelően megy végbe. Az ügy — egészségesebb s fizikailag, erkölcsileg egyaránt erősebb magyar nemzedék! — megéri, hogy ebben segítsük egymást, hiszen mindannyian ezt az ügyet kívánjuk szolgálni.

Környezeti tényezők vizsgálatának jelentősége, lehetősége korszerű testnevelési tanterv alkotásának folyamatában

DR. KIS JENŐ

Több, mint egy évtizeddel ezelőtt a neveléslélektan kiválóan szellemes előadója a tantervalkotással kapcsolatosan kétórás egyetemi előadás helyett mindössze ennyit mondott: „A tanterv döntő fontosságú dolog. Megalkotásában a *mit* kérdését kell megválaszolni összhangban a *kinek, mikor, hogyan* és *miért* kérdésekre adott válaszokkal. Ezt az összhangot rendkívül nehéz megteremteni."

Nem mondhatjuk, hogy eddigi testnevelési tanterveink nem tettek érdemdúsan sokat e sokténye zős egyenlet egzakt felállításáért a testnevelés tantárgyában. Most, amikor mégis újra szembe kell néznünk tárgyunkban a tantervalkotás feladatával, talán nem haszontalan egy-egy fénycsóvát vetni a *mit, kinek, mikor, hogyan* és *miért* tényezőegyüttes egy-egy elemére.

Ha a szintetizáló kérdésnek a *mit* kérdését tekintjük, akkor szerintünk a *miért* problematikája az, ami megválaszolásában döntő súllyal esik a latba. A kinek, mikor és hogyan tekintetében ezeréves tapasztalatok hívhatók segítségül, a miért azonban a legérzékenyebb a jelenkori valóságra. Ez utóbbi esetben ugyanis arról van szó, hogy *ami* bekerül a testnevelési tantervbe az *itt, most* és *ma* milyen funkciót tölt be. Magyarán a *miért* kérdése a korszerű, szocialista szellemű testneveléstanítás iránt támasztott társadalmi igényekbe, várakozásokba torkollik.

Persze végső soron a *kinek — mikor hogyan* tényezők is innen, a *miért* felől kapnak értelmet. Elgondolkoztató példát nyújtanak erre Bakonyi Ferenc 1958-ban végzett vizsgálódásai a diákok testnevelési szemléletével kapcsolatosan. Mintegy 12 000 gyereket megkérdezve egyértelműen adódott, hogy túlnyomó többségük *szereti* a testnevelést (90,7%). A szóban forgó kutatás néhány többi adata azonban korrigálja, érdekesen „beszűkíti" ezt az optimálisnak tűnő képet. Ha ugyanis azt kérdezzük ugyanettől a tizenkétezertől, hogy rendes, „osztályozott" tárgyként szereti-e a testnevelést, akkor már csak 80% válaszol pozitívan. Ha továbbá azt kérdezzük, hogy mely sportági mozgásanyagot nem szeretik, akkor minden életkorban és mindkét nemnél a *torna* igen jelentős mértékben ilyennek adódik, tehát akik általában szeretik is a testnevelési órát, annak bizonyos tartalmait nem feltétlenül „szeretik". S azután egyértelművé válik a helyzetkép, ha mindezeknek mintegy kontrolljaként Bakonyinak azt a kérdését tekintjük, hogy a diákok véleménye szerint elég-e a két testnevelési óra egy héten, ill. óhajtanak-e többet, s az a válasz adódik, hogy csak kb. 40%-uk óhajtana többet. (Egy immár „történeti jelentőségű" kérdésfeltevés és adat 1958-ból.) Ez az a 40%, akik igazán „szeretik" a testnevelést! Adatértelmezésünkben nagyot nem tévedhetünk. Más oldalról, más metodikával és évekkel később Gazsó, Pataki, Várhegyi azt találták, hogy a diákok életmódjának tevékenységelemei közül a sportolás, testnevelés a reprezentatív minta 42%-ában fordul elő egy hétlépcsős hierarchia ötödik helyén:

Tevékenység	Azok százalékaránya, akiknél a tevékenység előfordul:
Tömegkommunikációs eszközök használata	98%
Szórakozás és társas élet	97%
Művelődés	96%
Pihenés és tétlenség	83%
Sportolás	42%
Ezermesterkedés	28%
Közéleti-mozgalmi tevékenység	28%

Ez az az adat, tény, ami a társadalmat intenzíven érdekli. A testnevelést az „szereti", aki *csinálja, műveli*, a vele kapcsolatos értékrendet személyiségébe integrálja, s tevékenységével elérni törekszik.

A társadalom „elégedetlenségét", az iskolai testneveléshez kapcsolódó fokozódó „nyomást" még jobban érzékelteti és indokolja, ha a Bakonyi és Gazsó—Pataki—Várhegyi-féle 40% tevékenységben megnyilvánuló testnevelés-szeretetének *intenzitását* is látjuk. Mert a 40% „sportoló" diáknak sportolásra a 168 órásnak tekintett heti időalapból csak 1,4%-nyi ideje jut, *tehát átlagosan heti 2,3 óra* (Gazsó—Pataki—Várhegyi, 1971). Nyilvánvalóan torzulás van diák fiatalságunk tevékenységrendszerében, amelyben a rendszeres testnevelés és sport vagy egyáltalán nem, vagy elég csekély intenzitással van jelen. Nem meglepő tehát, ha hazánkban a felnőtt lakosságra is kiterjedő reprezentatív szociológiai felmérés adatai szerint a szabad idő felhasználásának módjai között az aktív sportolás a tevékenységhierarchia utolsó előtti helyén van, s a megkérdezetteknek mindössze 5,3%-a sportol aktívan, hetenkénti rendszerességgel (Szántó M. 1967.).

Mit vár a társadalom tehát az iskolai testneveléstől? Tömören válaszolhatunk: *nevelést vár*, méghozzá az eddiginél lényegesen hatékonyabb nevelést. Ennek tantervi konzekvenciái messzemenőek, mert noha a tanterv alkotásának elméletét alapvetően a didaktika tudománya adja, de itt a didaktikai „érvényességi mezőben" semmiképpen nem szabad megállni, sőt kiindulni is tágabb összefüggésből, az össztársadalmi nevelési cél egészéből kell. A nevelési cél az, ami a társadalmi követelést „közvetlenül" tükrözi a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára. Miért szükséges e frázisnak tűnő összefüggés hangsúlyozása? Épp azért, mert a frázis „kiürítette" az összefüggés gondolati tartalmát. A pedagógiai gyakorlatban felosztottuk az embert, szelvényekre tagoltuk, aztán az egyes szelvények nevelői kifejlesztésének feladatát is elosztottuk. Miközben nyilvánvaló tudományos igazolást nyert test és lélek elválaszthatatlan egysége, más-más specializált rohamcsapatok indultak és indulnak harcba a „lélek" és a „test" neveléséért. E specializált „nevelő tényezők" a felosztható emberi funkciókat, ill. azok nevelését felosztották. Kialakult az ún. „tornatanár" — kulturáltabban: testnevelő tanár — típusa és pedagógiai funkciórendszere, akit a háta mögött „izom agyú bukfencmesternek" is lehetett titulálni, s akit sokszor és gyakorlatilag teljesen magára hagynak a testi nevelés feladatának megoldásában.

Ezt a feladatot azonban egyedül nem oldhatja meg, sem személyében, sem a rábízott oktatási tartalmak révén. A testi nevelés feladatának megoldása nem a testnevelést tanító specialista kizárólagos felelőssége és munkája. A testnevelő a testnevelés tantárgyának tanára, de nemcsak ő testi nevelő. S persze nem csak „testet nevel" a testnevelő. Ez a dolog másik oldala. A testi nevelésben kiemelkedő szerepe van, de maga a szerep a tantestület, a nevelőtestület minden tagjáé. Didaktikailag és szorosan véve szakmetodikailag készülhet akár a legkiválóbb tanterv a testnevelés tanításához, ha a testi nevelés átfogó feladatát a tantestület minden tagja a maga területén nem szolgálja, célt nem érünk. Mert a tantárgy célját csak akkor érheti el, ha a tantestület minden nevelő tényezője által művelt testi nevelés nem marad el. A végső cél a testneveléssel is ez *a testi nevelés*. Pontosabban fogalmazzuk meg fenti állításunkat: didaktikailag és szakmetodikailag kiváló tanterv csak akkor készülhet, ha készítésében a személyiségfejlesztés totális céljából indulunk el, s anyagának meghatározásában elsőrendűen figyelembe vesszük a tantestület egésze által mozgásba hozott hatékony oktatási-nevelési tartalmakat. A mozgásos cselekvés megtanítása meglehet speciális testnevelő tanári feladat, de hogy ez mint igény az

életvezetésbe beépüljön, *az összpedagógiai feladat.* A tantestület minden tagja kapcsolódik és kell kapcsolódjon e feladat megoldásához. Ha nem tud és nem akar kapcsolódni, akkor is kapcsolódik, legfeljebb negatív tényezőként. Minden pedagógus követel, követeléseképpen „terhel". A terhelés mértékének és a testi fejlődés-fejlesztés problematikájának összefüggése nyilvánvaló és közismert. A tantestület minden tagjának köze van ilyen hagyományosan testi nevelési feladatok megoldásához, mint a munka és pihenés egészséges váltására való készség kiformálása, vagy akár az adekvát pihenési módok és formák megválasztására való képesség kialakítása. Hogy pl. a testgyakorlás, a rendszeres sportolás éppen ilyen adekvát pihenési tényező lehet stb. De példálózás helyett *elvi* alapon is kimutatható mindez. Vitathatatlan társadalmi funkciója a testi nevelésnek az „egészség megőrzése, megszilárdítása, a szervezet betegségekkel szembeni ellenálló képességének fokozása". (Ágoston Gy. 1970.) Ha ezt a funkcióját a testi nevelés meg akarja valósítani, akkor mindenekelőtt világosan kell látni, hogy az egészség finális (cél) fogalom. Az egészségre nevelés és nevelődés tehát finális folyamatokat foglal magában a valóságos pedagógiai gyakorlatban. A finális folyamatokat hármas aktusszerkezet jellemzi:

1. a cél kitűzése,
2. a kitűzött cél felől a tudatban visszafelé haladva az eszközök felkutatása,
3. az ily módon felkutatott eszközöknek a reális cselekvés során olyan sorendbe állítása, mely sorrendben kauzális szükségszerűséggel okozzák egymást és végül az elméletileg kitűzött cél (1. aktus) reális megvalósulását (N. Hartman).

Az egészségre nevelés testi nevelési folyamatában tehát először pontosan meg kell határoznunk, hogy „az egészség ez meg ez" (Aristoteles), mert pedagógiai eszközöket csak e pontos célképzetből vezethetünk le és hozhatunk mozgásba. Erre a meghatározásra lehetőséget és kötelezettséget nyújt a *korszerű természettudomány.* De minden tekintetben megtörténik-e ennek a kötelezettségnek és lehetőségnek kihasználása? Például Selye János híres stress-elméletének konkrétan ható pedagógiai mondanivalóját nem kellene-e átgondolnunk? Röviden és némileg egyszerűsítve ez az elmélet rávilágít, hogy egészséges az az ember, aki élete során az életfeltételekhez helyesen, optimálisan adaptálódik, adaptációs energiájával megfelelően bánni képes, s benne a stress-folyamatok mint az aktivitás kiegyenlítői működnek.

„A betegség pedig sok vonatkozásban nem más, mint az adaptáció betegsége. A sikeres adaptáció az egészség jele, ha azonban az adaptációs mechanizmusnak nem sikerül győzelmesen megbirkóznia valamilyen potenciális veszélyhelyzettel, akkor a szervezetben kialakul az úgynevezett adaptációs betegség." (Selye János, 1966.)[1]

A dolog hordereje akkor válik nyilvánvalóvá, ha meggondoljuk, hogy Selye elgondolása szerint az adaptációs torzulások elkerülésének lehetősége és eszközei jórészt kezünkben vannak. A stress-reakció „teljes kifejlődése nagyban függ a kondicionáló faktoroktól. Ezek nemcsak abból a csoportból valók, amelyek belülről fejtik ki hatásukat: öröklött hajlamok és korábbi élmények (belső kondicionálás folyományaként), hanem a másik fajtából is, amelynek tényezői az ágens behatolásával (külső kondicionálás) párhuzamosan kívülről hatnak a szervezetre" (Selye J. uo.).[2] Ami a szóban forgó, a helyes adaptációt kondicionáló faktorokat illeti: meglehet, hogy az öröklött hajlamokkal kapcsolatban kevés pedagógiai tennivalónk van, de az ember *korábbi élményeiért,* s a stress-hatást kiváltó ágenssel együtt fellépő más *külső környezeti tényezőkért* az ember neveltetése, a pedagógia is felelős. Látjuk, hogy minden pedagógiai tényke-

désnek mint stress okozásával járó tényezőknek köze van az adaptációs mechanizmus működtetésének, edzésének, javításának, nevelésének problémájához, tehát az egészség neveléséhez. Minden pedagógus felelős tehát a testi nevelésért: Selye stress-elmélete megvilágítja, hogy a nevelő tényezőknek a testi nevelés feladata megoldásában való kötelező összhangja nem lehet jámbor óhaj és szimpla empírián alapuló kívánság többé: minden nevelő akciónak van testi nevelési vonatkozása. „Ki tudja hány fejfájást, gyomor- és bélfekélyt, szívtrombózist, izületi gyulladást, magas vérnyomást, őrületet, öngyilkosságot okoz egyszerűen csak az, hogy hibás életelvek szerint élünk?" — teszi fel a drámai kérdést Selye János, s e hibás életelvek kialakulásáért mélyen érezzük az összpedagógiai testi nevelés felelősségét is. Mert Selye idézett kérdése kapcsán a társadalom joggal teszi felelőssé a testi nevelést, amikor olyan riasztó jelzéseket kap, hogy Magyarországon rohamosan nő az elme-, ideggyógyintézetekből elbocsátott betegek száma (1967-ben összesen 68 048 fő, Kortárs, 1971. 1454. o.), hogy Magyarország szomorú helyet foglal el a születés körüli halálozás világstatisztikájában (1000 élveszületésre 35%, Kortárs, 1970. 1277. o.), a koraszülöttek százalékos aránya évről évre nő (1950: 5,5; 1955: 7,3; 1958: 8,3; 1963: 10,3; 1967: 10,8), s hogy e növekedés üteme jóval meghaladja a Csehszlovákiában, Svédországban, Ausztriában, Lengyelországban mutatkozó ütemet (Kortárs, 1970. 1278. o.). A legmegdöbbentőbb az az értesülés, hogy Magyarország *vezet* a 100 000 lakosra jutó öngyilkosságok számában (Kortárs, 1969. 11. sz. Az öngyilkosság alakulása Magyarországon 1966—67. c. KSH tanulmány alapján, 1791. o.). S hogy Selye János nem véletlenül a „hibás életelvek" működését teszi felelőssé, az mintegy szociológiai igazolást kap, ha az öngyilkosságok leggyakoribb okait tanulmányozzuk (Kortárs, 1969. 11. sz. 1781. o.), és megdöbbenve látjuk, hogy neveléssel, tehát pedagógiai eszközökkel befolyásolható tényezők milyen nagy számban és súllyal szerepelnek itt. A megfelelően és tágan értelmezett testi nevelésben elkövetett hibák szomorú végállomásaira utalnak e statisztikák. A pedagógiát érő elmarasztalás itt egyértelmű formát ölt: *Pedagógiánk elvei és gyakorlata* alcímmel az alábbiakat olvassuk az Idegbeteg korunk című tanulmányban: „Mindkettő — ti. pedagógiánk elvei és gyakorlata — elavult, korszerűtlen... Minden szülő saját tapasztalatából tudja, hogy valami már régen nem jó a mi oktatási rendszerünkben." A középiskolás gyerek esetében „a szülők már a második osztályban megdöbbenve fedezik fel, hogy addig egészséges gyerekük meghökkentően idegesen reagál sok mindenre... És a szülő ilyenkor már csak arra gondolhat, hogy mire a gyerek eljut az érettségiig, akkor bizony idegbeteg fiatalember lesz a diákból. Akit elsősorban az iskoláinkban uralkodó nevelési elvek és módszerek neurotizáltak" (Gergely Mihály, 1971.). Első reflexünk ne a talán túlzottan általánosító kemény fogalmazás elutasítása legyen. Az idézett tanulmány írója lényegében alátámasztja tételünket: az egészséges ember neveléséért egész pedagógiánk, minden nevelő tényező összességében felelős. S ha még szükséges adatszerűségekre hivatkoznunk: a Fővárosi Iskolaorvosi Hálózatnak 100 000 iskolásgyermekből 5600 ideges gyereket kellett szakorvosi vizsgálatra irányítani. Az Ifjúsági Szívbeteggondozó Intézet statisztikája szerint az ott megjelent tanulók 20—25%-a szenved szívidegességben. A Fővárosi Gyermekideggondozó Hálózat az 1962—63-as tanévben 9018 3—18 éves gyermeket, serdülőt és ifjút vett gondozásba stb. (Schnell János).

Megállapíthatjuk, hogy egy új testnevelési tanterv megalkotása és gyakorlati realizálása csak akkor lehet sikeres, ha számíthat e tanterv minden más tanterv és a nevelők mindegyikének átfogó testi nevelési szemléletére. A testnevelő tanárok szerepe óriási, de önmagukban nem ké-

pesek megoldásra. Az egészségre nevelést, mint egy finális determináns sor elemét mutattuk be, de nem felejthetjük, hogy amit itt célként értelmeztünk (egészség), az maga is *eszköz* a determináns sor további láncolatában, a nevelési célban fogalmazott sokoldalúan tevékeny, harmonikusan fejlett embernek, ill. ilyen ember nevelésének eszköze.

Előadásunkban úgy véljük sikerült érzékeltetni néhány társadalmi, környezeti tényező behatóbb vizsgálatának szükségességét ahhoz, hogy a testi nevelés gyakorlata megfelelő eszközöket találjon, és ezeket célravezetően tudja „sorba állítani". Rámutattunk a *tanulók* testnevelés és sport iránti igényével kapcsolatos vizsgálódások szükségességére. Ilyen vizsgálódások kimutathatják ezen igények eltorzulásának okait, s ugyanakkor kiemelhetik a célravezető nevelési gyakorlat tantervileg értékesíthető sajátosságait és tartalmait. Ilyen vizsgálódások továbbá szinte rákényszeríthetnek arra, hogy leendő tantervünk sikerét megismételt vizsgálat során elsősorban azon mérjük, hogy a rendszeres testnevelés és sport milyen mértékben épült be stabilan az új tanterv alapján nevelt fiatalok *életmódjába*. Reméljük sikerült érzékeltetnünk annak a vizsgálatnak szükségességét, hogy a szorosan vett testnevelés pedagógiai környezetrendszere milyen mértékben és mennyire hatékonyan hajlandó és képes a testi nevelés feladatainak megoldásában közreműködni. E pedagógiai környezetrendszerben mindenekelőtt a nem testnevelés szakos *nevelők* testi nevelési szemléletét és lehetőségeit volna szükséges megvizsgálni, és ne keresgéljük a szavakat: együttműködési készségét és felelősségtudását. Meg kellene vizsgálni, hogy *más tantárgyak tantervének* felépítésében, anyagának elrendezésében stb. milyen garanciák adhatók és adódnak a testi nevelés átfogó feladata szempontjából. Selye János stress-elméletére történt hivatkozásunk remélhetőleg jelzi, hogy milyen nagy szükség van a társtudományok, főleg a *természettudomány* modern eredményeinek megismerésére és pedagógiai hasznosítására ahhoz, hogy tárgyunkban meghaladjuk a jelenlegi helyzetet, amelyet az jellemez sok tekintetben, hogy „ismereteink még mindig túl általánosak, filozofikusak, s nem állnak tudományos alapokon... A testnevelés... ma már nem a testnevelők monopóliuma. Fontos szerep jut itt a szociológusnak, pszichológusnak, biológusnak stb." (Dalzell—Ward, A. J., 1970.). Végül is remélhetőleg sikerült érzékeltetni azoknak a vizsgálódásoknak a jelentőségét, amelyek arra irányulnak, hogy mit vár a társadalom az iskolai testneveléstől, miért várja azt, amit vár, s milyen egyéb iskolán kívüli, de az iskolával harmonizáló lehetőségeket tud nyújtani ahhoz, hogy ez a várakozás megvalósuljon. Ez utóbbi vonatkozásban lehet még jelen terjedelmi kereteink között néhány szót szólnunk.

A Testnevelési Főiskolán egy nagyobb szabású vizsgálathoz készült kérdőívek „bemérését" dr. Köte Sándor irányításával elvégezve budapesti és vidéki városi gimnazisták körében, néhány érdekes összefüggést találtunk.

Emlékeztetjük olvasóinkat, hogy Gergely Mihály fentebb idézett tanulmányában a kétségbeesett szülőt mutatja be, aki ijedten szemléli, hogy miként neurotizálja gyermekét az „elavult elvű és gyakorlatú" iskola. A szóban forgó elővizsgálataink ezzel kapcsolatban arra utalnak, hogy ez *a szülő* maga sem sokat tesz a felismert hiba orvoslására. A megkérdezett mintában a családnak sportolásra serkentő hatását csak csekély nyomokban sikerült kimutatnunk, annál inkább a gyerek sporttevékenységével kapcsolatos családi konfliktushelyzetek gyakoriságát, még jobbik eset, ha a szülő véleménye „eltér" a dologban, de tipikusnak az mutatkozott, hogy a gyerek egyáltalán nem ismeri sportolásáról szülei véleményét, vagy helyesli, hogy nem sportol, s az is előfordul, hogy kifejezetten tiltják a sportolást, mint jobb tanulmányi eredmény elérését gátló tényezőt. Rendkívüli fontosságot kell tulajdonítanunk

annak a kérdésnek, hogy a családi tényezőt alaposan vizsgálva, megtaláljuk az útját e nagy hatású nevelési színtér ügyünknek való megnyerésének.

A másik társadalmi hatótényező, amelyről röviden és befejezésképpen szólni szeretnénk a tömegkommunikáció. Ennek eléggé jelentős hatását sikerült kimutatnunk a rendszeres sportolásra indító tényezők között, s újabban örömmel üdvözölhetjük a tömegkommunikációs eszközök tudatos és hatékonynak ítélhető erőfeszítéseit a rendszeres sportolás iránti kedv felkeltésében. Ugyanakkor látnunk kell, hogy bizonyos sporttal kapcsolatos életideál képzésében esetenként keresztező, ellenható tényezőket produkálnak tömegkommunikációs eszközeink. A közelmúltban az aktív sportolástól visszavonult válogatott labdarúgó közel egyórás rádióbeli beszélgetés során vasárnapi labdarúgó szereplését pl. úgy értékelte, hogy „az *egyszerű dolgozó* azért dolgozik, egész héten át, hogy vasárnap engem láthasson" stb. Nyilvánvalóan abban nincs hiba, hogy ez az interjú elhangzott. Arra viszont egész anyaga figyelmeztet, hogy a testi nevelésben megfogalmazott ideáljával szemben és mellett társadalmunk más ideálokat is megfogalmaz. A nevelői hatékonyság szempontjából ez nem mellékes kérdés vizsgálódásaink során a ma már nem sportoló középiskolások legtöbbjénél azt találtuk, hogy ezek is sportoltak valamikor, de abbahagyták, mert nem bizonyultak elég tehetségesnek, s nem volt értelme folytatni.

Mintha a sportolásnak mindenki számára megfogható igazi értelme nem ez lenne: általa is egészségesebb, teljesebb életet élni!

Hivatkozások

Aristoteles hivatkozott szövegét lásd *Pais István* A teológia c. szöveggyűjteményében. Kézirat, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 23—24. old.

Ágoston György: Neveléselmélet, Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 158. old.

Bakonyi Ferenc: Adatok a tanulók testnevelési szemléletéről, Testnevelési Tudományos Kutató Intézet, a TFKI-ban őrzött kézirat.

Dalzell—Ward: Testnevelés és egészségnevelés, British Journal of Physical Education, 1. évf., 1970. 2. sz. 33—34. old.

Gazsó—Pataki—Várhegyi: Diákéletmód Budapesten, Gondolat, Bp., 1971. 55. old. és 50. old.

Gergely Mihály: Idegbeteg korunk, Kortárs, 1970. 10. sz., a hivatkozott szövegrész az 1637. oldalon.

Hartmann, Nicolai: Teológiai gondolkodás, Akadémiai Kiadó, 1970. A hivatkozott szövegrészt — a finális aktusszerkezet elemzését — lásd Pais István A teológia c. szöveggyűjteményében. Kézirat, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 184. oldaltól.

Selye János: Életünk és a stress, Akadémiai Kiadó, Bp., 1966. 1: 139. old., 2: 113. old.

Schnell Jánostól hivatkozottakat lásd a Kortárs 1971. 10. számában 1637. oldalon.

Szántó Miklós: Életmód, művelődés, szabad idő, Akadémiai Kiadó, Bp., 1967., 55. old.

A tanfolyamon részt vett tanárok névsora:

Kísérleti osztályok tanárai

1.	Darabos László,	Mohács
2.	Markó Tibor,	Komló
3.	Kocsis Károly,	Dunapataj
4.	Mészáros Tibor,	Kiskunmajsa
5.	Kocsis Gyula,	Gyoma
6.	Bulik Pál,	Mezőhegyes
7.	Nagy Gyula,	Mezőcsát
8.	Szabó János,	Szerencs
9.	Ott Józsefné,	Kistelek
10.	Majtényi Imre,	Mosonmagyaróvár
11.	Szabó László,	Hajduszoboszló
12.	Szigetvári János,	Gyöngyös
13.	Fekete János,	Gyöngyös
14.	Nagy Tibor,	Kocs
15.	Szabó Gábor,	Kisterenye
16.	Kántor Anikó,	Kazár
17.	Takács Mihály,	Tiszavasvári
18.	Kovács István,	Barcs
19.	Kovács Istvánné,	Barcs

20.	Horváth József,	Marcali
21.	Hegedűs Imréné,	Marcali
22.	Korompay Sándor,	Nagyecsed
23.	Kárpáti Zoltán,	Kunszentmárton
24.	Szabó Miklós,	Bonyhád
25.	Oláh Annamária,	Bonyhád
26.	Huszár Gábor,	Körmend
27.	Eredits István,	Vép
28.	Németh Ferenc,	Lenti
29.	Tóth Sándor,	Zalaszentgrót
30.	Antal Árpád,	Csorna
31.	Katona Ferencné,	Bicske
32.	Apródi Jenő,	Budapest
33.	Burka Endréné,	Budapest

Kontroll osztályok tanárai

34.	Szábár István,	Budapest
35.	Karácsony Vilmosné,	Budapest
36.	Ghimessy Edit,	Budapest
37.	Harmath József,	Budapest
38.	Várady Gézáné,	Budapest
39.	Kulcsár István,	Budapest
40.	Szörényi Béla,	Budapest
41.	Harmath Józsefné,	Budapest
42.	Gémes Antalné,	Budapest
43.	Endrődi Zoltánné,	Budapest
44.	Farkas Józsefné,	Budapest
45.	Zenthe Ferencné,	Budapest
46.	Horváth Gyula,	Budapest
47.	Szebeni Istvánné,	Budapest
48.	Dr. Krenyitzky Györgyné,	Budapest
49.	Sykó Attila,	Budapest
50.	Szemerédy László,	Budapest
51.	Szabadi Tibor,	Budapest
52.	Szabó Anna,	Budapest
53.	Cikmántori Ottó,	Budapest
54.	Báli Gizella,	Budapest
55.	Békési Sándorné,	Budapest
56.	Daruházi Lászlóné,	Budapest
57.	Jenővári István,	Budapest
58.	Szekerák György,	Budapest
59.	Szűcs Béla,	Budapest
60.	Bölcs Istvánné,	Budapest
61.	Dr. Hollanda Györgyné,	Budapest
62.	Páder Jánosné,	Budapest
63.	Weiperth János,	Budakeszi
64.	Kovács Lukácsné,	Debrecen
65.	Görög Dezső,	Győr
66.	Őry László,	Győr
67.	Fenyves Alajos,	Pécs
68.	Füzesi József,	Pécs
69.	Dr. Schwara Nándorné,	Pécs
70.	Horváth Tihamér,	Szombathely
71.	Tóth György,	Szombathely
72.	Füzesy György,	Szombathely
73.	Gera Sándor,	Tatabánya
74.	Hegedűs Jánosné,	Miskolc
75.	Vucskó Sándor,	Miskolc

Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz

BÍRÓNÉ DR. NAGY EDIT

A testnevelési tantervi kutatások terén új feladatok állnak előttünk. Különböző országos adatok, statisztikai kimutatások arról tájékoztatnak, hogy az iskolai testnevelés a jelenlegi feltételek mellett nem folyik kellő hatékonysággal. Mennyi írható ebből a jelenlegi tanterveink rovására? *Milyen mértékben hibáztatható a tanterv abban, hogy tanulóifjúságunk testileg nem fejlődik a kívánt szintre?* Megnyugtató választ ezekre a kérdésekre mindaddig nem tudunk adni, amíg nem ismerjük eléggé sokoldalúan azt a folyamatot, amelynek lebonyolításában a tantervek által összefoglalt mozgásos ismeretanyagnak valóban döntő szerepe van. Minden tantervi előkészítés általános didaktikai összefüggések figyelembevételét is szükségessé teszi.

Mindenfajta tantervi munkálatnál abból kell kiindulni, hogy a lehetőségekhez mérten egzakt módon megállapítsuk az érvényben levő tantervi anyag hatását, s ebben a vizsgálati folyamatban legyen erőnk beismerni a negatív tapasztalatokat éppen úgy, mint a pozitívokat. Ebben a tekintetben hajlamosak vagyunk az új reményében minden hibánkat — azt is, ami például nem is a tantervből fakad — a régi „cipőjébe varrni". Ne habozzunk, ha arról van szó, hogy a jelenlegi tanterv jól bevált anyagrészeit az új számára is átmentsük-e! *Első lényeges elvként emelném tehát ki a tantervi kutatásokhoz: az érvényben levő tantervek felülvizsgálatát, gondos bírálatát.*

Ennél a bírálatnál természetszerűleg elengedhetetlen szempontunk kell legyen a társadalmi igények, követelmények figyelembevétele. Szükséges például annak vizsgálata, hogy az iskolai testnevelésben részesülő fiatalságunk, akiknek nincsen módjában egyéb sportolási lehetőségben részesülni, hogyan állja meg a helyét a katonai kiképzésben, a termelőmunkában, hogyan válik az új nemzedék szülőjévé stb.

Legalább annyira izgalmas kérdéseket vet fel számunkra — ezek mellett a társadalmilag fontos kérdések mellett — az egyéni, egyedi életek sora, az egyes tanulóink személyiségének alakulása. Az, hogy valaki az érettségi után a felvételi vizsgái előtt idegösszeroppanást kap, össztársadalmi szinten nem érinti a felveendők számát. De az egyes egyének egyedi sorsa — távolról ugyan —, de társadalmilag mégis összegeződik. A testnevelésben részesülő tanuló egyéni érdekei, személyiségének általános fejlődéstörvényei, a testmozgással szembeni igényei, kialakult érdeklődése és tudásszintje ismert kell legyen előttünk. *Az új tanterv kialakításához kiindulási alapunk tehát a jelenleg érvényben levő tanterv ismerete a társadalmi és egyéni érdekek kielégítése szempontjából.*

A legjobb tanterv is csak holt eszköz a pedagógus kezében, ha nem tudja életre kelteni. Szakfelügyelőink tudnának érdekes áttekintést adni arról, hogy ugyanazon tantervi anyagot milyen különböző pedagógusi attitűddel, hányféle módon, milyen különböző hatásfokkal lehet tanítani. *Tanterveink átalakításához ezeknek a különféle tapasztalatoknak az összegezésére* (szakfelügyelői, testnevelő-tanári) *van szükség.* A tanítási anyag, amelyet a tanterv hordoz magában, élővé a pedagógus kezében, az oktatás folyamatában válik, s a tanulók személyi konstellációjától függően lesz hatásos, avagy sem.

A régebbi tantervi tapasztalatok feldolgozása, ahogyan említettem, szükséges, ugyanakkor nem egyedüli támpont az új tantervek elkészítéséhez. Az új tantervek sikere nagymértékben függ attól, milyen beállítódással, várakozással fogadjuk. *Testnevelőink „ráhangolása" a korszerűsítésre, a továbbképző intézményeink nagyon fontos feladata.*

Az oktatási folyamat hatásfokának megállapítására divatosak szerte a világon a *tanulói teljesítménymérések* és ezekből mint eredményekből való visszakövetkeztetés az oktatás hatékonyságára. A jelenleg érvényes tanterveink eredményeinek megállapítására az egyik valóban alkalmazható eljárás. A teljesítmények mérésére a testnevelésben viszonylag jól kimunkált és objektív eljárásaink vannak.

Az oktatási folyamat végeredményeként a tanulói teljesítmény valóban sok értékes információt nyújthat. De ahogyan az ún. közismereti tárgyak esetében sem egyedüli fokmérője az oktatás hatékonyságának, hasonlóképpen a testnevelés keretében elsajátított mozgásos ismeretanyag átadásának sikerét sem mérhetjük le egyoldalúan ennek alapján. Nem kell részletesen bizonyítani, hogy ugyanazon teljesítmény, éppen a mi tantárgyunk esetében, mennyire különböző tanulói erőfeszítések eredménye lehet. Pedagógiai szempontból lényeges számunkra annak ismerete is, hogy hogyan lehetne a tanulói tevékenységet meggyorsítani, pontosabbá, maradandóbbá, eredményesebbé tenni. *Melyek a mozgásos anyag eredményesebb oktatásának alapvető didaktikai feltételei, tényezői, eljárásmódjai?* Ezeknek a kérdéseknek megválaszolása közvetetten ugyan, de elvezet tantervi konzekvenciákhoz is.

A mozgásoktatás értelmezésében az utóbbi években nagy szerepe volt a neurofiziológiai kutatási eredményeknek, amelyek a személyiség egészére irányították a figyelmet.

Az emberi személyiség idegrendszeri megalapozottságának kihangsúlyozása, a cselekvésben megnyilvánuló funkcionális egységként való értelmezése, a modern mozgásoktatás számára is új korszakot teremtett.

(Folytatjuk)

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 6/1974.

Wir bereiten uns zum 30. Jahrestag der Befreiung unserer Heimat vor 161
Dr. György Nagy: Zur Modernisierung der Bildung und Erziehung in der Körpererziehung 162
Endre Burka: Zu einigen grundlegenden Fragen der Lehrplankonzeption und der Erfordernisse in der Körpererziehung 164
Dr. Tamás Nagy: Gemeinsame Anwendung von Proben und Aufgabenblätter in der Körpererziehung 174
Dr. Pál Rókusfalvy: Zur Geltung des tätigkeitsregulierenden Prinzips und zur Erkenntnis der Persönlichkeit in der Körpererziehung 181
Dr. Jenő Kis: Die Bedeutung und die Möglichkeit der Untersuchung der Milieufaktoren im Prozess des Schaffens eines modernen Lehrplans der Körpererziehung 185
Dr. Edit Nagy—Bíróné: Einige didaktische Gesichtspunkte zur Ausarbeitung der Lehrpläne 191
RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ
№ 6/1974 г.

Мы готовимся к 30-летию освобождения нашей Родины 161
Д-р Дьёрдь Надь: Модернизация обучения и воспитания в физкультуре 162
Эндрэ Бурка: Некоторые принципиальные вопросы концепции учебной программы и требований 164
Д-р Тамаш Надь: Совместное применение проб и тестовых задач в обучении физкультуре 174
Д-р Пал Рокушфальви: Осуществление принципа регуляции действий и ознакомление с личностью в физкультуре 181
Д-р Енё Киш: Значение и возможности рассмотрения факторов окружения в процессе создания современной программы по физкультуре 185
Д-р Эдит Надь-Бирон: Некоторые дидактические точки зрения к выработке учебных программ по физкультуре 191
ОБЗОР

Követelmények és osztályozás

Lapunk ez évi 4. számának 128—129. oldalán közöltük *Pünkösty Huba* kollégánk „Testnevelés — osztályozás nélkül" című cikkét. A szerző ebben — saját tapasztalatait ismertetve — állást foglalt amellett, hogy a tantervi követelmények teljesítése, a képességek fejlesztése és általában a kedvező személyiségfejlődés szempontjából előnyösebb, ha a testnevelést osztályozzuk.

Kétségtelen azonban, hogy vannak e megállapításnak ellentmondó tapasztalatok is, ezért az említett cikket vitaindítóként tekintjük. Már lapunk 5. számában is található olyan cikk, amely az alsó tagozatban végzett kísérlet alapján valószínűsíti, hogy az osztályozás nem szükségképpeni feltétele a tanulói aktivitás fokozásának. Ugyanakkor az is jogosan feltételezhető, hogy a nagyobb aktivitás, az örömmel és szívesen végzett testgyakorlás a tanulók fejlődését is előnyösen fogja befolyásolni.

Nem a vita korlátozása, csupán a helyes mederben való megtartása érdekében szeretnénk felhívni a figyelmet *Burka Endre* „A tantervi koncepció és követelmények néhány alapvető kérdése a testnevelésben" című, e számunkban található tanulmányára. Ebből világosan kitűnik a következő:

a) A testnevelés tanításában a képességek fejlesztése valóban fontos, de nem kizárólagos feladat, tehát *követelményen* nem csupán ezt értjük.

b) A játék nem azonos a „játszadozással", az akarati és fizikai erőfeszítést nélkülöző, egyszóval a tanítás és tanulás komolyságát mellőző tevékenységgel.

c) Ugyanakkor a Burka által kidolgozott koncepció rendkívül alkalmas a tanulók motivációs szintjének emelésére, aktivitásuk fokozására és csak ez lehet a biztosítéka annak, hogy a kötelező jelleg megszünte után is törődjenek az egészséget megőrző és fenntartó testmozgással.

Reméljük, hogy a lapunk hasábjain várhatóan megjelenő cikkek, beszámolók, ifjúságunk jobb fejlődésének érdekét szolgálva, előbbre viszik a kérdés megoldását.

Ebben bízva várjuk a további hozzászólásokat!

A szerkesztő

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25 842